
دكتور
حسنى عبد البارى عصر
دكتوراه الفلسفة فى التربية
المناهج - طرق التدريس
التعليم والتعلم
الإبداعيان
مركز الاسكندرية للكتاب
٤٦ ش الدكتور مصطفى مشرفة
الأزاريطة ت ٤٨٤٦٥٠٨


دار الفتح للتجليد الفني



الدكتـــــور
حسنـــي عبد البـاري عصـر
أستاذ تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية - جامعة الإسكندرية

التعليم و التعلم الإبداعيان

الطبعة الأولى
١٤٢٨هـ - ٢٠٠٨م

مركز الإسكندرية للكتاب
٤٦ شارع الدكتور مصطفى مشرفه
ت : ٤٨٤٦٥٠٨

بسم الله الرحمن الرحيم

(ألم تر أن الله أنزل من السماء ماء فأخرجنا به ثمرات مختلفا ألوانها ومن الجبال جدد بيض وحمر مختلف ألوانها وغرابيب سود. ومن الناس والدواب والأنعام مختلف ألوانه كذلك إنما يخشى الله من عباده العلمؤا إن الله عزيز غفور)

صدق الله العظيم

انظر : (٢٧ / ٢٨)

الإهـــــــداء

إلى طلاب الدراسات العليا

المعنيين،تربويا،

بعمليات حل المشكلات إبداعيا ، راجيا

النفع والفائدة.

مقدمة الكتاب

التفكير الإبداعي مجال رحب . قيل فيه أقوال كثيرة ، وما زال كثير من علماء النفس ، والتربويون يقولون . ويبدو لنا أنهم سيظلون كذلك ، لأن السلوك المبدع خصيصة الإنسان ، فرقانا بينه ، وبين غيره من المخلوقات .
وقد يكون في هذا التفكير جزء من الهبة ، وبعض الموهبة . لكن كثيراً منه أمر متعلم ، ومن ثم يجب تعليمه ، ومن هنا تجئ عناية المعلمين بالتفكير الإبداعي ، أي من المنظور التعليمي الذي تعد فيه البيئات التعليمية ومواقف التعلم ، ليدرك المتعلمون بعضا من أسرار ذلك الإبداع .
وتبدو الأهمية الكبرى للإبداع لدى المعلمين المتحمسين الذين يريدون من طلابهم – في حل المشكلات مدرسياً ، وخارج المدرسة – أن يكونوا متعلمين فاعلين نشطين ، ماهرين في التفكير الإبداعي ، وفي حل المشكلات .
وهذا الكتاب موجه في المقام الأول إلى المعلمين ، ومدربي المعلمين (معديهم)، وكل من له شغف بالتفكير الإبداعي ، والتعليم ، وكل من له عناية بالتربية عموما .
ونحاول في هذا الكتاب أن نقدم للمعنيين بمجاله صورة شاملة ، ما أمكن، لهذا الموضوع المركب ، موضوع الإبداع . من منظوري التعلم والتعليم موصوفين بالإبداع ذاته .
ويجدر بالقارئ أن يدرك أن مصطلح (التعليم) في هذا الكتاب قد يقصد به التعليم ، كما يقصد به التدريس ، كما أن مصطلح (المعلمين – المعلمون) يتضمن كل من له صلة بالتربية في أي مستوى ، وفي أي مرحلة تعليمية . فضلا عن أن الكلام عن فئة (الطلاب) يقصدهم وهم دون الثامنة عشرة ، لا أكثر ، أي حتى ختام المرحلة الثانوية .

وقد جاء هذا الكتاب فى اثني عشر فصلاً تناولنا فيها مجموعة من القضايا المتضمنة فى مسألتي التعليم والتعلم الإبداعيين ، سواء منها ،ما كان من منظور فلسفي نظري ، أو من منظور إمبريقي ، وفى كلا المنظورين كان التركيز على الوجهة السيكولوجية وتطبيقاتها العملية فى تدريس الإبداع فى النظم التعليمية .

وتقوم فصول الكتاب كله على دعوة محددة مفادها أن تتبنى النظم التعليمية مدخل الإبداع فى التعليم ، وأن يكون التدريس موجها نحو الإبداع والإبداعية ، وخصوصاً فى هذا القرن الحادي والعشرين .

ولكى يمكن تحقيق هذه الدعوة فهناك جهود غير قليلة يجب بذلها ، بداية تطوير الفكر التربوي ذاته ، وإعداد المناهج ، وتهيئة المعلمين الموجودين فى الخدمة ، وإعادة النظر فى برامج إعداد المعلمين الذي لما يلحقوا بالتعليم بعد ، وإعداد البيئات المدرسية إعدادا يناسب هذا التوجه، وتلك الدعوة ، وخصوصا ذلك الاعداد الذي يخفف من البيروقراطية الإدارية والتربوية فى المدارس ، مع إتاحة الأزمنة الكافية ، والفرص اللازمة للاختيار التعليمي الذي يجب أن يمارسه المتعلمون .

ومن أهم مقاصد هذا الكتاب أن نمحو من أذهان بعض التربويين ، وخصوص المعلمين ، أن الإبداع رهين مواد دراسية بعينها وأن ما عداها لا مجال للإبداع فيه ، وهذه خرافة تربوية وموروث كلاسيكي من موروثات الفكر التربوي الذي أثبتت حقبة (المعلوماتية) فساده وبطلانه .

وكان البديل عن هذا الموروث وتلك الخرافة التي شطرت النظرة إلى المواد الدراسية ، كان التركيز فى هذا الكتاب على حل المشكلات ، وعملياتها الإبداعية ، وتوجيه التدريس للإبداعية ، ليكون دائرا على عمليات حل المشكلات إبداعيا فى كل مادة دراسية من مواد المنهج المدرسي وكافة محتوياته .

وقدمنا فى هذا الكتاب عديدا من المعلومات والعقبات التي تحول دون خصوص التدريس للإبداعية ، ومنها ما هو من خارج المنهج والبيئة المدرسية ، ومنها ما هو من داخل البيئات المدرسية وروحها العام ، ومن المنهج ذاته ، وذلك لكي يحاول المعنيون التغلب على تلك العصيان ، أو إزالتها ليخلوا سبيل التعليم والتعلم إلى الإبداع والإبداعية .

وسوف يجد القارئ وفرة من المصادر التي اعتمدنا عليها فى مادة هذا الكتاب ، وهى مصادر متنوعة مدى وزمنا ، قديمة ، وحديثة نسبيا . وقد جعلنا هذه المصادر بطريقة جديدة سيدرك منها القارئ كثافتها فى الفصول الأولى ضمن قائمة المصادر ، ثم تقل الكثافة فصلا بعد فصل ، لأننا لم نثبت ، فيما بعد الفصول المكثفة مصادرها المكررة ، واكتفينا بالجديد منها – فى الفصل – مما لم يرد ذكره فى الفصول السابقة .

وسيلاحظ القارئ أن ترتيب المصادر فى القائمة بمضي وفقا لورود ذكر المصدر فى الفقرة الواحدة من فقرات الفصل الذي أشير فيه الى المصدر ، ومن ثم لن يكون الترتيب أبجديا ، وإنما هو بترتيب تتابع الفقرات التى ورد فيها ذكر اسم المصدر ، أو أشير إليه .

وفى الختام نرجو لهذا الكتاب نفعا يدركه المعنيون من التربويين فى كليات التربية ، ومن المعلمين فى الخدمة ، ومن صناع المناهج ، ومن طلاب الدراسات العليا التربوية .

والله الموفق والمستعان حسنى عصر

المملكة العربية السعودية الرياض مصر كفر الشيخ تقسيم زهدى

الفصل الأول

الإبداع : تعلما وتعليما

للإنسان سمات وخصائص عديدة تسمه ، وتجعله مختلفا عن الحيوان ، ومن أبرازها ، وأهمها ، وأخطرها : الإبداعية ، أو القدرة على الإبداع ، أو الابتكار .

والقدرة على الإبداع سمة ، وخصيصة إنسانية فى جوهرها وبطبيعتها . وهى قدرة موجهة ، نحو البقاء ، وزيادة الحياة والأعمار ، وزيادة أعمار الحياة وتيسير الأمور فيها ، وبرغم ذلك نعجب من هذا الإهمال الواضح للإبداع فى النظم التعليمية العربية ، فى كافة مراحلها .

وخلافا لذلك نجد الأمر فى مجالات أخرى غير التربية ؛فالصناعة وقطاعات الأعمال ، والشركات الكبرى ، فكل منها يقيم تنافسه على فكرة الإبداع والابتكار لحلول مشكلات تلك القطاعات ، وفى سرعة ، وبفرق من العاملين على الإبداع مكرسة لهذا الإبداع ضمن مجال التنافس فى المجتمع ، وعالم الأعمال .

وقد اكتشف الجميع أن المهارة والسرعة فى حل (المشكلات) وعلى نحو فريد وغير مسبوق ، هي التي تضمن لقطاعات الأعمال البقاء فى ساحة العمل ، وتجعلها تقدم للمجتمع منتوجات جديدة شكلا ومضموناً ، وجودة، وكل ذلك مردوده الحالي هو المطلوب .

وليست وظيفة المدارس — فقط — أن تعد الطلاب للعمل ،عن طريق المعارف والمهارات الأساسية الشهيرة : القراءة ، والكتابة ، والحساب ، أو الرياضيات على أكثر تقدير ، كلا بل إن الأمر أكثر من هذا ، وأكبر من هذا .

وهناك غير سبب رئيس يجعل التربية معينة بالإبداع ، أو يجب أن تعني به ، وأن تجعله على قمة أهدافها ومقاصدها التربوية .

وتلك الاسباب وثيقة الصلات بكيفيات التعلم ، وكيفيات التفكير ،

وكيفيات حل المشكلات ، وكل ذلك مظنـون أن يقـدر عليـه الطـلاب بعـد تخرجهم فى معاهدهم .
ولا شك أن الحياة المعاصرة بكـل مـا فيهـا ليسـت رتيبـة ، ولا تقليديـة ، وليسـت واضـحة ذلـك الوضـوح الكلاسـيكي الـذي يعـني (الثبـات) (والاطراد) و (الديمومة) بل إنها حياة مضطرية معقدة ومركبة ، ولا شئ فيها ثابت ، و التحول السريع هو خصيصة هذه الحيـاة المعاصـرة ، الأمـر الذي يتطلب أفرادا من خصائص أخرى قادرة على سرعة الـتعلم ، ووفـرة المهارات ، وبراعة حل المشكلات عميقا وشاملا وسريعا .

ولا شك كذلك أن تمثل عصر المعلومات ، والتلاؤم معـه ، والتكيـف لـه ، والخوض فيه ، إنما يقوم كله على مهارات الإبداع والابتكـار ، سـواء فـى استيعاب المعلومات ، أم فى التعامل بها ، ومعها ، أم فى تطويرهـا ، أم توظيفها لترقية الحياة ، والسيطرة عليها ، بدلا من أن تسيطر هي علينا .
والعنايـة بمهـارات حلـول المشـكلات إبـداعيا لا تتوقـف عنـد عمـر بعينـه وليست حكرا على فئة من دون غيرها ولا جنس دور الأخر ، لأن الإبداع- فى جزء كبير منه - مسالة تعليم وتعلم وممارسات وبيئات .
ومهما قيل فى الإبداع ، فالأهم أن يكون المعلم مبدعا ، وأن يكون لـه فيـه موقف ، وإلا فإن فاقد الشئ لا يعطيه ، ولن يعطيه .
والمعلم المبدع ليس كذلك فى ذاته فقط ، بل إنه قادر على لمح الإبـداع عنـد طلابه قولا ، وفعلاً ، وقادر محب راغب فى تطـوير قـدرات طلابـه حتـى يكونوا مبدعين ، وأن يسهم باستبصارات مفيدة فـى الـتعلم والتعلـيم علـى نحو يوفر للطلاب الجو التعليمي ، والحركة الحرة ، والمرونة الكافية لبزوغ الإبداع فيهم .

وقد يكون من الصعب الاتفاق على معنـى (الإبـداع) ، أو (الابتكـار) بـين المعلمين ، وعامة الناس . لكن محاولـة التأمـل فـى هـذا المعنـى ، جـديرة بالممارسة ، ولولبعض دقائق في تدريب يسيرة بالقلم والورق ، ليسـأل كـل منا نفسه : ما الإبداع ؟ثم يكتب ما يطرأ في ذهنه بخصوص هذا المصطلح. ثم التعليق على هذا الذي كتبناه تعليقا تحليليا ناقدا .

وربما نجد التعريف صعبا ، لكنـه غـير محـال ، غـير أن التأمـل مطلـوب والتعمق فيه والمداومة عليه مطلوبة أيضا . وقد نجد أن الابتكار ، أو الإبداع متصل بالفكر ، أو الفكرة ، وبالخيـارات والبـدائل ، والحلـول ، أو طـرق الحلول ، للوصول الى نتائج جديدة ، وسريعة ، وفاعلة على نحو لم يكـن ميسورا ، ولا متوافرا من قبل ..
وربما نجد من المعلمين من يرى الإبداع لصيقا بمواد دراسية من دون غيرهـا كالعلوم والرياضيات ، والفنون ، وما شابه ، حيث يغلب أن يكون الباقي من المواد لا إبداع فيه ، أ هكذا يشاع .
غير أن المتأمل في عملية الإبداع ، والمتضمن فيها سيحد أنها هى هى سواء فى الفنون أم فى العلوم ، أم فـى الرياضـيات ، أم فـى أي مـادة دراسـية أخرى (وايسبرج – ١٩٩٣) . لكن الشائع أن يستريح المعلمـون إلى نسـبة الإبداع إلى مواد بعينها ، وحذفه من المواد الأخرى .

نوع الحياة الفردية :

نحن نحيا – حتى النخاع – في عالم تتغير تراكيبه تغـيرا حـادا وسـريعا على نحو لافت . وبقدر قليل جدا مـن المقارنـة نكتشـف أن الأعمـال الـتي تستغرق وقتا وزمنا كثيرين فيما مضى ، لم تعد تستغرق هي نفسها – فـى أيامنا هذه إلا قليلا جدا من الزمن حتى تظهـر فـى الأسـواق منتوجاتهـا ، وتكون قيد التطور فى الأيدي .

غير أن هذا الاختزال – مع الإجادة فى الأعمال والوظائف – ليس موجودا فى أساليب التربية ، ولا فى المدارس ، ولا يشعر بها الطلاب ، فكل شئ فى تعليمنا لا يزال رتبيا مملا يسير على الوتيرة ذاتها التي درج عليها ، وبتغير بطئ جدا جدا ، وهذا أمر يثير التناقض بين واقع الحياة وواقع المدارس ، وبين ما يقال فى الكتب ، وما يراد حقا من الطلاب ، الأمر الذي يجعلهم غير واثقين من جدوى التعليم ، ويشعرون أنهم مجبورون على ما يمارسونه من أعمال مدرسية أو تعليمية .

ويبدو أن التربية ، ونظمها التعليمية ، والمدارس بصفوفها ، فى مأزق عميق ، بسبب ذلك التناقض الذي يسببه شعور الطلاب بالفارق الكبير بين ما يفعلونه فى داخل الدراسة ، وما يمارسونه فى خارج المدرسة ذاتها ، فهم فى خارجها مبدعون وهم فى داخلها مكبلون . ولا شك – كما نقول نحن التربويين ،و كما قال كثيرون قبلنا ، ويقول كثيرون من غيرنا ، ولقرون طويلة – أن الغرض الرئيس للنظم التربوية فى المجتمعات كافة،هو تقديم الفرصة للطلاب لكي يكونوا – وفقا لقدرات كل منهم – مبدعين – ولا يداخلهم الملل والضيق . لكن الحادث غير ذلك ، حيث لا إبداع؛ بل زاد الشعور بالضيق والملل .

وفى بريطانيا عام ١٩٩٤ ، أجريت دراسة على الطلاب الصغار للكشف عن اتجاهاتهم نحو مدارسهم ، فى محاولة لتلمس سمات المدرسة الجيدة التي يطمح إليها الطلاب أنفسهم .

وكشفت هذه الدراسة عن أن :

٧٠٪ من طلاب المدارس الثانوية البريطانية يعدون الدقائق والثواني للانتهاء من ساعات اليوم المدرسي ، بل من كل درس على حده ،و ٣٠٪ من

مجمل الطلاب يرون المدرسة مملة عقيمة الممارسات ، ولا جدير فيها، وأن نسبة من (٣٠٪ - ٤٠٪) من الطلاب لا يريدون الذهاب إلى المدارس من الأساس .

ومن ثم فلابد من التغلب على تلك الظواهر ، ظواهر الإملال والضجر لدى الطلاب من مدارسهم . ومن بين المعينات على ذلك التغلب تزويد الطلاب بأقدار كبيرة جديدة من المهارات التى يلزم تطبيقها فى مواقف مدرسية متجددة ومثيرة ، وغير تقليدية ، ضمن مشكلات حقيقية من الحياة التي يكابدونها . وبذلك نحقق أمرين اثنين لازمين للتعلم وهما : الإثارة والتحدي .

وعادة فالطلاب الذين يستمتعون بالتعلم ، ولا يملونه ، ولا يضجرون منه ، يميلون إلى أن يكونوا متعلمين نشطين فاعلين ، ومتجددين ، وكلما زاد هذا الأمر ، لزم أن يكون التعليم والتدريس متساوقين مع هؤلاء الطلاب ، ويكونان أكثر إثابة ومرونة وتفتحاً .
وما على المعلمين إلا أن يتلمسوا ما فى طلابهم من قدرات على التصور والتخيل ، وما لديهم من طاقات ورغبات فى الإبداع ، وخصوصا من خلال تعاقب الدروس والحصص التي قد يكون بعضها جافا مما تقليديا يعني بما لا يستهوى الطلاب ، ويطفئ ما لديهم من إبداع وطاقة فى الحصص والدروس التالية :
وقد يكون الطلاب مشوشين ، ولا يعتنون بكتبهم ، ولا دفاترهم برغم كونهم - فى الحقيقة - راغبين فى التميز والتحرر ، وذلك بسبب بعض الدروس والمواد التي تطفي فيهم جذوره التفكير الإبداعي ومثل هؤلاء

الطلاب لن يكونوا مبدعين – بحال – ما لم يكونوا منشغلين بالإبداع ، ومستغرقين فيه ، بل ومستمتعين به .
والإبداع المطلق و الابتكار غير المسبوق بشكل محدد أمران ليسا مطلقين ، وإنما هما مجرد شعور الطلاب بالرضى عن نفوسهم ، وتقديرها حق قدرها، وكما هى من جانبهم ، ومن جانب معلميهم ، وشعورهم أنهم ينجزون أمورا ترضيهم ، وتدفعهم إلى مزيد من الإنجاز فى حيوية ونشاط متجددين ، فذلك أعى للصحة النفسية ، والسلامة الذهنية .
وشعور الطلاب أنهم أنجزوا شيئا فى حصة ، أو فى آخر اليوم المدرسي ، يجعلهم راضين عن أنفسهم ويقدرونها ككائنات إنسانية متجددة ، لا رتيبة، ولا روتينية .
ولا شك أن الفنون – بعامة – والصنائع ، والتأمل ؛ أمور مفيدة فى العلاج النفسي ، وفى القضاء على بعض أنواع التردد والضيق والوساوس والشكوك، والفصام . وكذلك فإن تحليل مشكلات المادة والمدرسة ، والصف والمجتمع تحليلا متأنياً يفتح طاقات الأذهان ، ويزيد الوعي ، وينشط الرغبات فى الحلول من خلال وجهات النظر المتعددة ، والزوايا المختلفة لرؤية تلك المشكلة.
ومن خلال تلك الممارسات - إذا سمح ، ويجب أن يسمح بها – المعلمون تشعر الطلاب بأهليتهم وأقدارهم ، وقدراتهم على إيجاد حلول لما يدهمهم من مشكلات ، ومن ثم يشعرون بأنهم كائنات فاعلة ، لا موجودات ساكنة خاملة .
ويمثل ما يبدع الفنانون أعمالهم ، فجمهور الفنون أيضا تبدع . فنشاط الخلق الفني لا قيمة له ما لم يقابله نشاط الاستقبال الفني المبدع أيضا .
وكلا هذين النوعين لا قيمة له ما لم يكن هناك نشاط نقدي لتلك الفنون ، وللنشاط الاستقبال .

إن إنتاج الفنون إبداع ، واستقبالها لا يقل إبداعا ، والنقد بدوره أكثر إبداعا ، وكل ذلك يؤدي إلى إنتاج فني جديد ، كما يوفر المعرفة الصاحبة للإنتاج ، والاستقبال والنقد ، والإنتاج الجديد .
ولا قيمة – فى الإبداع – تضاف إذا كانت عناية المعلمين مركزة فى بعض المواد الدراسية من أمثال العلوم والرياضيات ، وبعض جوانب اللغة ، وإهمال الفنون ، وهى مجال من الدراسة يتيح للمتعلمين الحريات فى التفكير المتنوع ، والحريات فى التعبير بكافة أشكاله ، والتصرف على أنحاء مختلفة غير تقليدية ، لكنها مبررة . ومن دون تلك الحريات تخسر التربية وتخسر المدارس ، والتدريس ، والأفراد ، ويخسر المجتمع كله .
إن الإبداع نتاج الحرية المنضبطة ، وهذه الحرية المنضبطة هي مهمة تربوية فى المقام الأول . والمجتمعات لابد لها ، وفيها من حريات منضبطة لا فوضى ، ولا قمع فيها ، وهذه هي مسؤولية التربيات المعاصرة .

قضايا اجتماعية وعالمية :

إن ما حولنا ، وما نحن منضمون فيه من ألوان النشاط والتراكيب الاجتماعية ، حتى النظم السياسية ، جاء عبر الزمن فى بطء وأناة وتدرج ، غير أن كثيرا من هذه الأمور لم يعد صالحا ، ولا ملائما نمط الحياة المعاصرة ، ولا طبيعتها ، ولا ما يمور من تحتها من قوى وطاقات فى البنية الباطنة العميقة لتلك الأنشطة والنظم والتراكيب .

والفقرة السابقة تشير إلى تناقض جوهري تعافيه النظم الموجودة في الحياة المعاصرة ، لأنها نظم موروثة ، وقواها تقليدية تتحكم فى حياة ترفض تلك القوى التقليدية ، وهى قوى مسيطرة موروثة ، مألوفة ، وهذا أخطر ما

فيهـا ، أنهـا موروثـة . والنـاس عـادة مـا يركنـون إلى المـورث المـألوف ، ويخشون تغييره ، والتحول عنه الى وجهات لا يدركونه من أمرها شيئاً .
وهي قوى غير مرنة ، خطية المنحى والطابع ، وأحاديـة المصـدر وأحاديـة الأبعاد والوجهات . وهى قوى نمطية مكرورة من عرفها مرة ، فقـد عرفهـا إلى الأبد . وهى قوى مكتبيـة تكنوقراطيـة محافظـة . وهـى قـوى تحكمهـا الروح العلمية الجامدة ، والإدارة المتسلطة ، والنظم المحكومة بالمدخلات ، والعمليات ، والمخرجات .
هي قوى تسلط الموروث على الجديد ، والثابت على التحول والمألوف على غير المألوف ، ولا تساير مجـال ذلـك التحـول العميـق الواسـع ، المتسـارع الذي يصيب الحياة المعاصرة اجتماعيـا ، وسياسـيا واقتصـاديا وسـكانيا ، وبيئيـا ، وفـى أبعـاد متعـددة بينيـة متداخلـة تـداخلا مرهقـا (أيمـن – ١٩٩٣).
ومثل هـذا المشـهد المتقلـب يفـرض علـى التربيـة أدوارا جديـدة متعـددة ، وأهمها أن تكون تربية إبداعية تعين الطلاب والناشـئة علـى التعامـل مـع تلك التحولات الدراماتيكية العميقة ، فى فاعلية ، وبطرق تعامل منضـبطة أخلاقياً .
ولابـد مـن فئـة مـن التربـويين والسياسـة والاقتصـاديين وغيرهـم ، تعـني بالسياسات التربوية ، ولابد لهذه الفئة من أن تكون مبدعـة ، مـاهرة فـى اتخاذ قرارات صعبة جادة معا وعاقلة حكيمة وسريعا أيضا وهذا مالا يتوافر فى الحياة التربوية والتعليمية والمدرسية المعاصرة ، أى أن ما يحدث خارج المدارس ، وهو البنية العميقة المتمشية فى دار ، وما يدور فى المـدارس فـى واد أخر منفصل عما هو فى اتساع المضطرب الحـاد . لابـد إذن مـن تربيـة تتعامل مع الحاضر المضطرب ، من أجـل مسـتقبل أكثـر رعايـة ، وبطـرق إبداعية ، لابد من التربية للمستقبل من الآن .

ومن المسلم به أنه ليس في وسع أى سياسة تربوية ، ولا أى تربوي أن يكون من تلك الفئة الجادة فى القرارات الجذرية بعيدة المدى، غير أن المطلوب هو أن يتمتع التربويون بالقدرة على اختيار بدائل مسئولة ومؤثرة اجتماعيا .

وبمقدار ما تتعقد الحياة المعاصرة ، والمستقبلية ، فنحن فى حاجة الى أن تكون أكثر مهارة فى التعرف على البدائل المتاحة الممكنة ، وتقدير كل منها حق قدره ، والموازنات بين تلك البدائل ، والمواد الدراسية من بين تلك البدائل .

نحن فى حاجة إلى حلول مبتكرة لمشكلات التربية والتعليم التى نطالب طلابنا بها ، ونحن عاجزون عنها ، ونسلم أمورها للسياسات العليا ، ولأصحاب الثقة ، ونحن التربويين أدرى بها ، وبشعابها ، وأحق الناس بها .

لابد من التدرب – كالطلاب على الحلول المبدعة لمشكلاتنا التربوية والتعليمية ، لنكون أكثر فاعلية وأكثر سرعة . ومثل هذا التدريب له قيمة ووظيفة اجتماعيتان مهمتان ، لأنه سيساعدنا فى رؤية الأشياء والأمور من زوايا ومنظورات متعددة مختلفة ، وسيعودنا تقدير وجهات النظر الأخرى مدى غيرنا ممن يتناولون ما نتناوله نحن أنفسنا ، من قضايا ومشكلات ، وبذلك تتعدد الرؤى ، ويثرى الفكر ، وتكثر البدائل التى نختار من بينها بدلاً من العكوف على منظور واحد ، ورؤية واحد ، ورأى أوحد ، وممارسات ثابتة لا غناء فيها .

وثم تطور عالمي حادث فى حياتنا المعاصرة ، ويبدو فى المعدلات الزائدة للمخترعات الإنسانية ، وتراكمات المعلومات والمعارف ، والنمو السكاني ، وتطور أدوات النقل والتبادل المعلوماتي والسلعي .

وما يتعلمه الطلاب فى هذه الأيام ، لن يكون موجودا ، بعد عدة أعوام فى المستقبل ، بسبب التسارع غير المحكوم فى المعلومات والمعارف ، وإذن فما الذي يحدث فى المدارس ؟

وهذا موقف لم تشهده الإنسانية من قبل ، أن تتقادم معارف المدارس فى أعوام قليلة جدا من أعمار الطلاب ، وأن تظهر الفجوة الحادة بين حاضر المدارس ومستقبلها (إدجار ميتشل – ١٩٩٣) .

وليس معقولاً ، وما هو بممكن أن نكون نحن الكبار ، أكثر قدرة على التلاؤم ، والتكيف والتحول مما عرفناه ، وأتقناه ، وتوارثناه كابرا عن كابر بأكثر من قدرات طلابنا الصغار .

بل إن الحادث هو العكس ، إننا نراقب التحولات من بعد ، ونجبر طلابنا على ما نحن فيه ، وما ألفناه ، وبذلك تقل أرصدة طلابنا من الثقة فينا ، فنحن نقول لغة قديمة، ونخشى الخوض فيما يخوض فيه الطلاب أنفسهم، وإذن فنحق قوى للإعاقة والثرثرة لا غير ، ولا عجب من ثم أن نكون مصدر إقلاق وضيق لطلابنا الذين يعرفون فى ثوان معدودات ما كنا نعرفه فى سنوات ممتدة عديدة ! إن التدريب فى حلول المشكلات إبداعيا يزيد قدره الطلاب ، والناس جميعا على أن يكونوا ماهرين فى إيجاد أفضل المشكلات المطلوب حلها (بارنس – ١٩٩٢) ، لكننا فى التربية نتناول المعرفة من الماضي ، ونحتفي بها احتفاء لا مزيد عليه ولا نقدم أي إضافة ، ولا أي إعداد تربوي لناشئة من أجل مستقبلهم المنشود ، بل نعودهم ما اعتدناه نحن ، وما درجنا عليه (جيلفورد – ١٩٧٧ ، ودى بونو – ١٩٩٣) .

وما يجب أن نتنبه له نحن التربويين ، أننا نحيا فى الحاضر بأذهان الماضي ، ونقتل الحاضر ، لأجل الماضي ، ونكرس الماضي فى الحاضر

ولانعبأ بالمستقبل ، ولا نفعل من أجله شيئا ، ونترك أموره للصدقة ، ولغيرنا ممن سيجئ بعدنا .

لكن المطلوب غير ذلك ، مطلوب منا أن نعيد النظر فيما مضى إن كان ذلك صالحا ومطلوبا ، من أجل ترقية الحاضر ، ومطلوب أن نرى بعضا مما قد يكون عليه المستقبل ، وألا نتخلى عن مسؤولياتنا نحو أبنائنا المعاصرين الذين سيحيون فى المستقبل بما استطعنا أن نبصرهم به من أمور ذلك المستقبل .

إن للمستقبل متطلبات وحاجات . وتحقيق تلك الحاجة اللازمة للمستقبل، والتطابق معها ، من بعد ادراكها ، والوعي بها ، لن يكون إلا إذا صار طلابنا الذين نتولى تربيتهم الآن سريعي التفكير ، ومتسمين بالمرونة والتخيل .

ولسوف يكونون فى حاجة الى كفايات تعينهم فى ابتكار حلول جديدة ناجعة لمشكلات غير مألوفة ، وغير شائعة لا يعرفها الحاضر ، ولم يعرفها الماضي ، فضلا عن أن هذه المشكلات ستكون قائمة فى مواقف غير واضحة تماما .

ولكى تمكنهم من تلك المرونة والتصور وسرعة التصرف ، فلا بد من الموازنة بين سلطة الماضي ، وطغيانها ، ومتطلبات الحاضر والحاجة ، ومجئ المستقبل وضرورته ، بل وحتمية هذا المجئ ، أى لا بد من تغيير العمل التربوي الحاضر ، ليستوعب صورة المستقبل ما أمكن حتى يكون طلابنا قادرين على مواجهة تحديات ذلك المستقبل الآتي حتما .

وليس ما نقوله الآن بجديد . ولكنه مقولة كل عقد ، وكل قرن ، وكل يوم، فشبابنا خلقوا لزمان غير زماننا .

ومنذ ستينات القرن العشرين تناول هذا القول (بول تورانس) وحض فيه

المربين أن يوجدوا فى الطلاب القدرة على امتلاك المهارات اللازمة لحل المشكلات التى لما نستطع نحن أن نحلها ، بل لم نستطع أن نتصورها .
ولقد قال (تورانس) ما قاله ، وقد ما قدمه من إنجاز لا ينكر ، غير أن الأمر الآن مختلف عما كانت عليه الحياة أيامه ، حيث لم يكن فى حسبانه ذلك المعدل المتزايدمن التغير الواضح غير المنكور وغير الممكن تجاهله تربويا وتعليميا .

الاتجاهات نحو الإبداع فى التربية :

لا شك أن هناك اتجاهات تربوية ظاهرة نحو الإبداع منهما ، ووعيا ومناداة، ورغبة فى تعليمه . وكثير من التربويين ، إن لم يكونوا جميعا، مقتنع بأهمية الإبداع فى العمل التربوي والتعليمي .
والإبداع هو أكثر الجوانب التربوية مطلبا وأهمية فى مهمة المعلمين والمدارس والتربية ، إن لم يكن هو المطلب المطلق فى أيامنا هذه . ويمثل الإبداع منطقة للتحاور والمناظرات بين علماء النفس والتربويين وطبقات المجتمعات ، ما هو ؟ وكيف يكون ؟ وما متطلباته ؟ وما الكفايات التى يلزم أن تكون لدى المعلمين ليعلموا طلابهم ذلك الإبداع ؟ ومثل هذه الأسئلة يعكس رغبة قوية فى العمل المبدع ، لكن الأمور لا تمضي لمجرد الرغبات.
وليس المطلوب أن يكون الإبداع موجودا فقط فى الحياة التربوية فقط ، والحياة المهنية وحدها . بل إن المطلوب أن يكون الإبداع ركنا ركينا فى حياتنا الخاصة ، وهذا لن يكون من دون التربية المبدعة .
والإبداع مظهر مهم من مظاهر نمو الإنسان ، من دون التركيز عليه وحده ، فالإبداع وحده لا يضمن نموا إنسانيا شاملا متكاملا . ومع هذا فهو بعض سمات الفرد فى نموه الإنساني ، ويجب ألا نهمله لأجل مظاهر أخرى مثل النمو المعرفي ، والنمو البدني . بل يجب أن نشجع طلابنا أن يكونوا

مبدعين ، وأن يستمتعوا بكونهم مبدعين ، حتى يكونوا كائنات مبدعة ، وأن يستمتعوا بكونهم مبدعين ، حتى يكونوا كائنات كلية متآزرة في نموها، وتحيا الحياة واعية بها ، وفاهمة إياها وقادرة على حل مشاكلها؛ وبذلك فالإبداع ليس منفصلا عن النمو الإجتماعي ، ولا البدني ، ولا النمو الأكاديمي للطلاب .

وبالتعود على الإبداع يكتسب الطلاب اللماحية ، والسرعة في الإدراك والتناول والتصرف الفاعل النشط الكافي لحل المشكلات ، واختصار الزمن . وكل ذلك مطلوب في التفكير الفاعل المبدع ، لا التفكير المستجيب لمطالب الأخرين ، والمتوقف على مجرد رد الفعل والاستجابة لمثيرات التربية التقليدية ، بدلا من المبادرة والمبادأة ، وعدم الانكفاء على المهمات التربوية الميكانيكية من تدريبات ، وتكرار وتلقين وما شابه .

ولا يخلو الإبداع لدى الطلاب من ضرورة أن يعتاد الطلاب أن يفكروا بأنفسهم لا نفسهم . لا أن يفكر لهم غيرهم ، ولا أن يفكروا بغيرهم . وبرغم صعوبة هذه المهمة ، لكنها ليست محالة بل مطلوبة شريطة الرعاية، وتعويدهم تحمل مسؤولية هذا التفكير وما يتضمنه من خيارات ، وما يقتضيه من قرارات .

وعلى هذا النحو تتنوع الأفكار ، وتثرى الحياة ، ولا تقوم على فكر واحد، ولا رأى واحد ، ولا من منظور واحد ، ولا من سلطة عليا فوقية مركزية إداريا .

والمعلم الذي يرفض أن يكون مبدعا إنما يرفض ذاته. والمعلم الذي لا يعرف كيف يجعل طلابه مبدعين إنما يحكم على عمله بالفشل .

و المناداة بتربية مبدعية ، وتعليم مبدع ، وتدريس مبدع ، لا تعني هجران

ما هو موجود تماما ، ولا أن نستبدل به شيئاً جديدا كلية ، بل إن الإبداع لا يعني التحول من النقيض الى النقيض ، إنه جودة تصميم المهمات والدروس ، وهو الالتزام بالجد والعمق والتحرى معا فى أى مادة من المواد الدراسية وفى المواد كلها .والانغماس الحق هو نوع من الوالانغماس الحق هو نوع من الإبداع ،ويؤدى إلى وعى أكثر،وفهم أكثر،وفهم أعمق للمهمات التى يتناولها المتعلمون(إينتوسل-١٩٨٢)

وما يتعلمه الطلاب فاهمين إياه ، هو عينه ما يتذكرونه فى سهولة وفى وضوح (كريك ، ولوكهارت — ١٩٧٢ ٩). ومن ثم فليس مطلوبا فى الإبداع التعليمي سوى أن نعني بتزويد طلابنا بما يعينهم على جدية التناول ، وعمق الفهم ،- وزيادة الوعي ، لا أن يغادروا الأوضا ع الحاضرة الى غيرها، ولا أن يحلوا أمرا محل أمر آخر . والهدف هو الموازنة بين الموجود والمطلوب ، وأن نحافظ على هذه الموازنة دوما ؛وهكذا نكون مبدعين طلابنا ومعلمين .

ومن المهم أن نسأل :

- هل يمكن نقل أثر الإبداع من مادة دراسية إلى أخرى ؟
- وهل يمكن أن يكون الإبداع عدوى تنقل من فرد إلى آخر ؟
- وهل من المجدى أن نظل متكلمين عن الإبداع ؟.
- وهل هناك مهارات مبدعة وأخرى ليست كذلك ؟

وكذلك فلابد من أن نفحص مليا مسألة التفكير الإبداعي والنمو الإبداعي . ولكن قبل أن نجيب عن تلك الأسئلة . وقبل الدلوف فى صلب ذلك الفحص لا بد من أن نتناول بالفحص مفهوم الإبداع ذاته .

تعريف الإبداع :

يختلف التربويون فيما بينهم اختلافا كبيرا ، ومتنوعا فى النظر إلى الإبداع، بحيث ينطلق التعريف لدى كل تربوي ، من وضعه الوظيفي ، ومقدار خبراته . ومدى ممارساته .

ومن الناس من يرى الإبداع عملية لا شعورية . ومنهم من يراه فيما ينتجه الفرد ، وما ينشغل مشغوفا به ، وأن كل فرد يمكن أن يكون مبدعا .

وبعض الناس يربط الإبداع بالأفكار على نحو أساسي ، وهذا النوع من الإبداع الفكري يمكن نقله إلى مناطق مختلفة، ويتضمن الإبداع — من هذا المنظور — التفكير والتخيل ، مهما يكن مجال الإبداع؛ صناعة ، أو حرفة، أو موسيقا، أو شعرا ، فالأهم من المجال هو التفكير والتخيل ، أي القدرة على التفكير للذات ، وهذا هو أقصى الأهداف ، والمراد تحقيقها تربويا ، وإكبارها

وهناك من يربط الإبداع بالإنتاج والمنتجات ،ويربطه كذلك بالطرق المستخدمة فى تناول الأفكار وتداولها بعض النظر عن مجال التناول : إعلاما ، أو دينا ، أو فى العلاقات الشخصية ، أو حتى فى التدريس .

والإبداع فى الفنون معروف فيما هو متناول بين أهل الفن من (الخلق الفني) .

وهناك من يرى الإبداع قدرة فى النظر إلى الأشياء بطريقة مختلفة ، لتحقيق الرضي والإشباع المصاحبين لإيجاد شئ ما ، أو اختراعه والبقاء فى صحبته ومعايشته حتى يظهر فى صورته النهائية ،فهو أمر يتضمن العمل الشاق ، وليس مجرد نزهة ، وما هو بفعل من أفعال الشياطين والجنيات .

وثم من يرى الإبداع نوعا من الاختراق غير المألوف، وربما يكون ما هو إبداع عند فرد؛ يكون غير إبداع عند غيره ، وبعامة فالإبداع ها هنا نوع

من الإضاءة ، وخلق لروابط مع بعض الغموض ، فهو واضح غـامض معـا ، وربما يكون وثيـق الصـلة بـالاختراع ، أو الاستكشـاف ، ولـيس شـرطا أن يكون مرتبطا بإنتاج ما نـهائي .

ومـن النـاس مـن يـرى الإبـداع فكـرة تـدفع إلى الأمـام ، ويـتم تطويرهـا ، وتوسيعها ، وتعميقها ،و عدم الإبقاء عليها على حالها الأول الذي طـرأت به على الذهن . إنه حفر فيمـا وراء الفكـرة الأولى بشـكل مـنظم ومخطـط ، ويمكن تغييرها وتعديلها ، وتطويرها في محاولات عديدة لا تتوقف .

والإبداع من هذا المنظور ، لا تبـدو نهائيـة مـن مجـرد بدايتـه ، ولا يمكـن معرفة الهدف منه ابتداء ، بل إنه سلسلة من خطـوات الفحـص والتقصـى والإحاطة . وفيه المقارنات ، والمفاجأت ، والدهشـة .والإبـداع هنـا مـرتبط بالوعي الذاتي ، أو الوعي بالذات ، وليس ممكنـا التعويـل علـى الأخـرين لمعرفة الخطأ من الصواب . وفيه القرار يكـون ذاتيـا ، لا غيريـا . هـو أمـر ذاتي محض ، يعي الفرد فيه بذاته ويعبر النـاس عـن هـذا الإبـداع بطـرق مختلفة ، لاختلاف وعيهم بذواتهم .

ومن تلك التعريفات والمنظورات الى الإبـداع ، يمكـن أن تستثار مجموعة من القضايا ، من مثل :

- ما مدى الأصالة المطلوبة فى عمل ما ليكون إبداعا ؟
- ما مدى الفائدة والنفـع مـن وراء بعـض الأفكـار مثـل (اللاشـعور) الذي يستخدم فى وصف الإبداع وعملياته ؟
- هل الوصول الى منتوج ما ، أو فكرة ما يعد إبداعا ؟
- من الذي يستطيع أن يقرر أن هناك إبداعا ، وأنه ليس هناك مـن إبداع ؟
- ما أنواع البيئات اللازمة لتنمية ما يراد من الإبداع ؟

•• ولعلنا ندرك مما سبق أن مفهوم (الإبداع) ليس سهلا ، وما هو بالأمر الممكن الوقوع عليه مباشرة ، وفي وضوح ، وبشكل محدد ، بل إنه قد يتداخل مع غيره من المفهومات العديدة مثل (الانتاج) ، (والابتكار) ، و(الخلق) ، و(التخيل)،و (الكشف) ، (الاستبصار) ، و(الاستكشاف) ، و(الاختراع) (هولواى — ١٩٧٨) .

والاختراع ، مثل الإبداع ، والحب وغيرها من المصطلحات الطنانة المطاطة، وذلك لعدم تحدد ملامحها في كل موقف ، ولا في أى موقف ، ولا في الثقافات الإنسانية المختلفة ،و بعامة ففي مسألة الإبداع يجب التركيز على محاور أربعة مهمة هي :

الشخص المبدع ،

والمنتوج الإبداعي ، أو الفكرة المبتدعة ،

والعملية الإبداعية ،

ثم البيئة التى يحدث فيما كل هذه الأمور .

ثم لابد من التوليف بين كل هذه الأمور ذاتها :

عملية الإبداع :

وهى تبدو كما لو كانت نوعا خاصا من نشاط حل المشكلات الذي يتميز بالجدة (نيوول — شاور ، و سايمون)

المنتوج الإبداعي :

ويعنى وجود إنتاج أوتوليف(تركيب)مَا،يتسم بأنه جديد،وذو قيمة (هنرى موراى)

الشخص المبدع :

والإبداع فيه يبدو فى اتجاهاته نحو صنع التجديدات وعرضها والحرص عليها ، والمداومة فيها (لاسويل)

أو يبدوا فى قدرته على الرؤية (الوعي) والاستجابة وفقا لهذا الوعي ، والرؤية (إيريك فروم) .

البيئة المبدعة :

وهي التي يحدث فيها ، وتتضمن ، التبادل فى العلاقات بين الثقافة والإبداع؛ بحيث إن الشئ المبتدع لا يكون حقيقة اختراعا إلا إذا كان مقبولا اجتماعيا ، أى لابد من أن يتوافر مع الثقافة ، ويتفاعل معها، وإلا فلن يكون إبداعا (مورتن تشير) .

وليس متصورا أن نعول فى تعريف الإبداع على عنصر واحد من العناصر الأربعة السابقة ، ولا أن نجعله مستقلا عن بقية العناصر ، فهي عناصر متفاعلة جميعا ، وبعضها مع بعض ، بحيث يمكننا أن نصل من ذلك التفاعل إلى نوع من التعريفات الواضحة للإبداع على النحو الأتي :

العملية الإبداعية هى حالة من حالات الطوارئ فى إنتاج علاقة لمنتوج جديد يجئ من فرادة الشخص المبدع نفسه ، هذا من ناحية ،مع المواد والأحداث والناس ، والظروف المحيطة ؛من ناحية أخرى (فيرنون – ١٩٧٠) .

وأما (ستين) فرأى أن " الإبداع عملية تجئ وتتأتى فى الجدة التى يجب أن تكون مقبولة ومفيدة ومعقولة أو مرضيا عنها من لدن مجموعات الآخرين فى زمن محدد . (ستين – ١٩٨٤) .

وقد تتشابه ، وتقترب التعريفات بعضهما من بعض ، لكن التعريف الثاني

يعد هو الأقوى ، لأنه يجعل دورا مهما للعوامل والأبعاد الثقافية والاجتماعية فى العملية الإبداعية ممثلا تلك الأبعاد فى العلاقة الدينامية بين الفرد المبدع والبيئة المحيطة به ، وبالعملية ذاتها ، أي أن الإبداع ليس اختراقا للبيئة والثقافة ،ولا فيهما ، وإنما يجئ منهما ، ومن دونهما لا يكون .

وبرغم أن التربية عادة ما تركز جهودها فى التأكيد على العوامل المصرفية فإن عوامل الدافعية والعوامل الوجدانية لا تبتعد وليست فى معزل عن التربية ذاتها ، ولا عن العملية الإبداعية ، ومن ثم فلا بد فى الوصول إلى فهم كامل لهذه العملية ، من مراعاة كافة الأبعاد المؤثرة فيها ، وهي أبعاد فرادة الشخص المبدع ، والبيئة ، والفائدة ، والثقافة ، والمجتمع ، وطبيعة الزمن والوقت اللذين تجئ فيهما منتوجات العملية الإبداعية . (ستين — ١٩٩٤)

وفى العملية الإبداعية مجموعة من السمات المهمة ، أمكن التوصيل إليها من دراسة للكشف عن العملية ذاتها من وجهات نظر مجموعة من المعلمين في مشروع ضم (١٠٢٨) معلما فى بريطانيا ، وهذا ما يكشف عنه الجدول الأتي :

جدول رقم (١): مدركات الإبداع من وجهات نظر المعلمين

المظهر الإبداعي في العملية	٪
التخيل	٨٨,٧٠
الأفكار الأصلية	٨٠,١٠
التعبير عن الذات	٧٣,٧٠
الاكتشاف	٦٥,٤٠
الوعي بالعلاقات ورؤيتها	٦٥,٤٠
الاختراع	٦١,٤٠
التفكير المتشعب	٥٣,٨٠
عمليات تفكير	٥١,٩٠
الوعي الجمالي	٤٩,٧٠
التوليف بين الأفكار	٤٩,٥٠
الإلهام	٤٦,٦٠
المنتوج الجمالي	٣٣,٦٠
الأفكار القيمية	٣٢,٨٠
أنشطة لا شعورية	١٨,١٠
تفكير تقاربي	١٠,٢٠
عمليات غامضة	٩,٨٠
منتوجات مادية	٩,٥٠
جوانب أخرى	٥,٠٠

ويبدو من الجدول السابق أن أهم الجوانب التي يتكون منها الإبداع ، والعملية الإبداعية هو (التخيل) . ومن ثم يكمن تعريف الإبداع في ضوء مصطلحات هذا التخيل ، أو التصور بوصفه هو المحور الأول الذي يدور عليه الإبداع ، بمعنى أنه (هوالقدرة على التخيل) ، وجعل هذا التخيل ذا تأثير وفاعلية.

أو يمكن أن يكون (عمل لإنتاج شئ شخص إلى حد بعيد ، ولو باستخدام أفكار الآخرين ، لكن ما ينتهي إليه الشخص المبدع من إنتاج في أخر يومه ، وأخر عمله في النهاية ، هو إنتاج شخص فردي في المقام الأول .

ويعد (ألكس أو سبورن) هو صاحب مصطلح (الأصل الإبداعي للتربية)، وقد احتفى بالتخيل ، وجعله هو المفهوم المركزي في العمل الإبداعي (أوسبورن – ١٩٩٣) .

- وقد اعتنى كل من (جيلفورد – ١٩٩٧) ، و (بارنز – ١٩٩٢) ، بالعملية الإبداعية وخاصة ما فيها من التفكير التقاربي ، وقد يبدو هذا أمرا غريبا ، وخصوصا أن هذا التفكير معتاد للتفكير التباعدي (المتشعب)، لكن إذا كانت وظيفة التفكير التباعدي هي إنتاج أكبر قدر من الأفكار والتصورات ضمن عملية التخيل ، فإن التفكير التقاربي هو الذي يضم تلك الأفكار وما يناسب بعضها بعضا في حزم مجتمعه ، ليكون منها المنتوج الإبداعي .

الإدراكات الحديثة والتقليدية للعملية الإبداعية :

هناك اختلافات بين الناس في المدركات ، لا بسبب عملية الإدراك ذاتها ، ولكن بفعل الثقافات ، والموروث الفلسفي والاجتماعي بين الناس ، أي بفعل المحتوى، لا العملية ، حيث إن عملية الإدراك ، ومثلها عمليات

التفكير ، لا اختلاف فيها بين النـاس ، ولكـن الاختلافـات تجـئ بفعـل المحتويات ، والثقافات .

ومن المؤكد أن الفلسفة (البراجماتية) ، هى فلسفة أمريكية خالصة ، فـى حين أن الفلسفة (الوجودية) هـي فلسـفة أوروبيـة خالصـة ، بـل هـي (فرنسية) المنشأ ، والمسار ، والطابع ، ووفقا لهاتين تجـئ المـدركات بـين التربويين ، وخصوصا فيما يتصل بالعملية الإبداعية .

والمربون الأمريكيون – مثلا- لا يـرون فـى العمليـة الإبداعيـة أى نـوع مـن الموهبة ، ولا من القـوى الغامضـة ، ولا مـن الإلهـام ، بـل يرونهـا عمليـة مسئولة عن النمو الإنساني ، وليست أمراً طارئاً عليه .

ويتفق الأوروبيون مع الأمريكيين فى كون الإبـداع عمليـة ، لكـنهم يعولـون على مسائل الإلهام والموهبـة ، والتفـرد فـى الإبـداع ، ولـو بقـدر قليـل ، ونسب ضئيلة .

وبغض النظر عن التوجه العام لربط العملية الإبداعيـة بـالفنون ، فـإن هـذه العملية – فى الفكر الأوروبي – تكون مرتبطة كذلك بفكرة (الموهبة)، و (الموهوبين) . لكن مصطلح (الموهبة) مصـطلح غـامض ، ويميـل إلى كونـه مصطلحا مطلقا لا حدود له ، ويصعب التعويل عليه – فى القياس – مثلا من المنظور البراجماتي الأمريكي ، وهو منظور نفعي علمي سلوكي .

وربما يرى بعض المفكرين من أمثال (تيرفينجر) أن يستبدل بهذا المصطلح مصطلحا أخر هو (التفوق) ، ومثله فى ذلك (ستين – ١٩٩٤) ، ربما يفيد فى مسألة القياس والحساب ، لكن التفوق بدوره ليس مفهوماً واضـحاً ، ويؤدي إلى مزيد من الفوضى والخطط ، وإلى تنوع مربك فـى المـدركات ، فضلا عما فيه من (صفوة) مضللة .

ولا تتفق الآراء كذلك فـى المسـتويات الـتي عنـدها يمكـن القـول أن فرداما

مبدع، أو أن عملا ما يوصف بأنه إبداعي ، ولعل هذا الاختلاف راجع في بعض مصادره إلى مصطلح الإبداع نفسه وإلى النعت به : فما معنى (إبداعي) ؟ وما معنى (الإبداعية) ؟ .

وقد أشرنا من قبل إلى تعدد الآراء في تعريف الإبداع ، وارتباطاته الكثيرة بعديد من الجوانب ، والظاهر ، ويبدوا أن كل ما فيه من الجوانب إنما هي جوانب جاءت من منظورات برجماتية ، ونفعية خالصة ، أو من منظورات فردية خالصة ، ومن ثم فليس هناك معيار في الحكم ، لا على الإبداع في ذاته ، ولا على المبدعين ، ولا على المنتوج الإبداعي (كوهن – ١٩٧٧ ، وستين – ١٩٨٣) .

وبعامة فإن هناك أعمالا في تاريخ الإنسانية توصف بالإبداعية ، وأتى بها مبدعون ، وهي منجزات واضحة سواء في الفنون ، أم العلوم الفيزيقية، أم في غيرهما من حالات المعرفة (أوزوبل – ١٩٧٨) ، وكذلك فهناك من يرى أن العملية الإبداعية ليست مخصوصة بأناس معينين من دون غيرهم ، ويرى أننا جميعا لدينا إبداع لكن بنسب مختلفة ، ومقادير متفاوته ، وإن لم تكن صارخة (ويسبرج – ١٩٩٣) .

والذين يرون الندرة في الإبداع والمبدعين ، إنما يرونها لا في القدرة وحدها، وإنما في الفرص اللازمة للتأمل الإبداعي . وربما تكون القدرة موجودة ، لكن القدرة من دون الفرصة لا قيمة لها . ومن ثم فمن المهم بالنسبة للتربية الإبداعية أن تتاح الفرص ، والزمن ، ومثل هذا التأمل الذي يمكن من خلاله رؤية الأشياء والأمور على مهل ، واقتناص ما في داخلها من جديد دفين غير مطروق ، وبهذا التأمل تزداد مقادير الوعي الذاتي ، والوعي بالذات ، والوعي ببواطن الأمور .

وبالفرص يزود الطلاب بالزمن اللازم لفهم الذات ، والموضوعات ، وتقدير

كل منها ، وتغذية مقادير الوعي وزيادتها ، والوعي بالفرص ذاتها التى من خلالها يمكن التقدم فى ممارسات وخطوات ستقود – إن عاجلا ، أو آجلا – ومع المداومة والمثابرة إلى ادراك الإبداع من منظور الجنسين :

جرت العادة ، وخصوصا فى الدراسات التربوية والسيكولوجية الأمريكية ، أن يستقصى أثر الجنس فى التعليم والتعلم ، أو يهمل ، أو أن تفضي البحوث إلى أنه ليس هناك فروق بين الإناث والذكور فى التغيرات التابعة الناجمة عن المتغيرات المستقلة ..

ويبدو لنا أن هذا الموقف ليس موقفا علميا ، ولا إنسانياً ، ولكنه توجه إيديولوجي ديموقراطي براجماتي فى المقام الأول ، بل وفى المقام الأخير . وهو موقف مدفوع بقوة الحرص على (المساواة) . بين الجنسين فى المجتمعات المدنية الحديثة ، وخصوصا المجتمع الأمريكي .

ونحن ممن يميلون إلى تأكيد أن هناك فروقا بين الجنسين ، لا في الأداء وحده ، ولا فى المنتوجات وحدها ، وإنما في القدرات والإدراك ذاته ، وكل ذلك يقع ضمن دائرة أكبر هي دائرة الفروق الفردية ، لا بين الجنسين، بل فى داخل الجنس الواحد ذاته .

غير أن مسألة الفروق بين الذكور والإناث ، وإن تكن غير واضحة من منظور المقاييس والاختبارات الكمية الرقمية والعددية ، والفروق بين المتوسطات ، ومستويات الدلالة لمقادير تلك الفروق إن وجدت ، لكنها مسألة – تحتاج – في رأينا إلى بحوث أخرى من منظورات كيفية ، لا كمية ، وإلى أدوات أخرى لجمع المعلومات ، ودراسات حالة معمقة متأنية بمثل ما هو حادث فى بحوث الأداء Action Research ، فضلا عن اتخاذ أساليب تحليل مختلفة عن تلك التي تستخدم في تفسير النتائج الكمية للبحوث التجريبية .

ومسالة الفروق لها أوجه أربعة : إما ألا توجد فروق ، أو توجد فروق دالة عند مستوى معين ، أو توجد فروق لا دلالة لها عند مستوى ما ، ولها دلالة عند غيره ، أو توجد فروق لا دلالة عند أي مستوى .

والمشكو فيه هو انعدام الفروق ، لأن هذا الوضع محال ومن يثق فيه ينكر الفروق فى بصمات الأنامل (البنان) ، إن هناك فروقا ، لكن المعمول به هو التقاضي عنها ، وعدم الجرأة فى الاعتراف بها وإقرارها .

والأقرب إلى الصواب أن توجد فروق بقدر ما فى الوجوه الثلاثة الباقية ، لكن المشكل موجود أيضا فى مسألة دلالة تلك الفروق ، ومستويات تلك الدلالة التى تفحص وفقا لما يسمى عند أهل الإحصاء (بدرجة الحرية) .

وأحوال هذه الفروق الموجودة ، مع درجات الحرية ، ومستويات الدلالة ، غير متناهية ، فقد تكون الفروق الموجودة غير دالة . ويجب أن نلاحظ هنا كلمتين (موجودة) ، (وغير دالة) والأهم عند الإحصاء هو (الدلالة) ، وليس مهما عندهم (الوجود) . والأهم عندهم المستوى ، لا (الوجود) أيضا .

وقد تكون الفروق (موجودة) ، وغير دالة عند مستوى ما لكنها قد تكون دالة عند مستوى غيره لم تحدده الدراسة أو شاع استخدام مستوى ما (٠.٠٥) مثلا ، في البحوث الإنسانية والاجتماعية . ثم إن الفروق الموجودة قد تكون دالة عند كل المستويات وقد لا تكون دالة على مستوى من مستويات الدلالة.

والذين يعتنقون المداخل الكمية ، والقياسات السلوكية ، لا يرون وجود أي شيئ إلا من خلال الأرقام ، والمقادير ، والمتوسطات ، وما يلزمها من حسابات ، ومن دون المقادير ، والمتوسطات ، وما يلزمها من حسابات ، ومن دون المقادير لا شيئ يعتد به ، حتى إن كان موجوداً فى مكان ما ، ومن مصدر ما مثل الموهبة ، أو الإلهام ، أو ما شابه من مصطلحات المدخل

الإنساني ، والمنظور الظاهراتي . الذي يؤمن بالفردية ، والوعي الذاتي الفردي ، وتقدير الذات . ومفهومها والوعي بها ، وتحقيقها .

ومن المعتد به أن هناك فروقا فى المدركات بين المعلمين ذكورا وإناثا ، وخصوصا فى العملية الإبداعية ، فمن الإناث يرونها هي نوع من القدرات على التعبير عن الذات فى صور وأشكال عديدة ما أمكن ، وباستخدام كافة المعينات والوسائط المفيدة فى ذلك التعبير .

ومنهن من يرينها – من المنظور التعليمي – إظهار ما في داخل النفس إلى خارجها فى صورة قد تكون مكتوبة ، أو منطوقة ، أو فى صورة عمل فني، أو عمل قصصي ، أو مسرحي ، أو حتى فى صورة خواطر ذاتية يعبر فيها الفرد عمافي داخله إلى الخارج ويكشف عما فى هذا الداخل من تصور ومدركات ومفهومات ، وبذلك يظهر عيانا ما كان باطنا مختفيا .

والشخص المبدع من المنظور الأنثوي أيضا ، قد يكون هو الشخص الذي ينمي ويطور أشياء من منظور شخصي ذاتي جدا ، بغض النظر عن مواقف الأغيار (الآخرين) من منتوجات الشخص نفسه .

وبعامة فالمعلمون الذكور قد لا يرون الإبداع والعملية على ذلك النحو الأنثوي ، أي النحو الذي قدمناه من منظور المعلمات الإناث . ويميل المعلمون الذكور – في الغالب – إلى أن يروا العملية الإبداعية في صورة غير شخصية ، وغير ذاتية ، أي بشكل موضوعي وربما يكون كميا أو ماديا ملموساً .

وتم تفاصيل أخرى عن الفروق المذكورة سنتناولها عبر هذا الكتاب ، وفى مواضع متفرقة منه فى الفصول التالية مثل الثاني ، والخامس ،والأهم أن هناك فروقا موجودة ، وذات دلالة بين الذكور ، والإناث معلمين كانوا ، أو طلابا فيما يتصل بالإبداع والعمل الإبداعي .

تفسيرات عمليتي الإبداع والتعلم:

مر بنا – في الجدول رقم (١) – أن التخيل هو أبرز جوانب العملية الإبداعية ، من وجهات نظر المعلمين . وبرغم ذلك فثم نفر من المعلمين يرى هذه العملية نفسها من منظور – عمليات التفكير ، أو كما لو كانت نشاطا من ألوان النشاط فى حل المشكلات ، وهذا ما تظهره الكتابات والبحوث التربوية والسيكولوجية ، من تناولها العملية الإبداعية ، من منظور حل المشكلات ، أو التخيل .

وسيظهر للقارئ – في الفصل الرابع – أن هذه المصطلحات مثل (التخيل – الإبداع – التفكير – حل المشكلات) ليست من قبيل المترادفات ، ولا يحل أحدها محل غيره من المصطلحات الأخرى ، لكنها مصطلحات تحتمل ، وتقدم ، تفسيرات عديدة مختلفة لعمليتي التعلم والإبداع ، وعلى مستويات مختلفة .

وتم جدل ومناظرات لا حدود لها بخصوص طبيعة التفكير الابتكارى (الإبداعي) ، ذلك التفكير الذي تظهر منتوجاته في الأفكار المبدعة ، أو الإبداعية ، ولسوف نتناول هذه المناظرات ، أو بعضها منها عبر كتابنا هذا في الفصول التالية .

غير أنه ، ومن المناسب هنا ، أن نقول أن حل المشكلات بطريقة مبدعة ، هو أسلوب مستخدم كثيرا فى التعامل مع المواقف المنفرة ، والمشكلات غير الواضحة من منظور الشخص الذي يحاول ذلك الحل ، أو هو نوع من ارتياد أرض غير مأهولة ما تطرق اليها أحد من قبل .

ويبدو أن هناك امرا لم تتناوله الكتابات المعينة بالعملية الإبداعية ، وهو أن حل المشكلات نشاط يتخلل كلا من عملية التعلم ، وعملية التفكير .

وفى عملية التعلم يكون حل المشكلات متضمنا فيما يقال له : التعلم

النشط، أو الفاعل ، أو المنتج ، وفى التفكير الحادث عملية التعلم ذاتها ، وهو ما يقال له (التعقل) أو (الاستدلال) العقلي .

وهكذا ففي الوسع النظر فى حل المشكلات كما لو أنه الرابط بين التعلم والتفكير (هولواى — ١٩٧٨) .

وثم صلة أخرى بين التعلم والتفكير ، وهي عملية التخيل ذاتها ، وهي بدورها مرتبطة أوثق ارتباط بالعملية الإبداعية ، وهذا ما يستكشف عنه الفصل الرابع من هذا الكتاب ، وكذلك يمكن توسيع هذه الصلة من خلال (فراير — ١٩٨٩ ، ١٩٩٤) ، ومن خلال أعمال (جونسون ، وليرد — ١٩٨٧) .

وليس بمستغرب أن ننظر إلى الذاكرة ، والإدراك على أنهما روابط ذات صلة وثيقة بين التعلم والتفكير ، وبينهما ، وبين حل المشكلات ، وبينها جميعا فى العملية الإبداعية من منظور كلى شامل ليتضمن كثيرا من الدينامية والتعقد والتفاعل المتبادل بين المفهومات المتعددة ، وأهمها فى سياقنا هذا هو الإبداع ، والتعرف ، وحل المشكلات

ملخص الفصل الأول :

الإبداع والقدرة عليه أمران ينطلق النظر فيهما ، من خلال المنحى الإنساني فى التعامل ، ومن منظور الكينونة الإنسانية ، وتجويد نوع الحياة ، وخصوصا على المستوى الفردي الشخصي ، ذلك المستوى الذي يؤثر — لا شك — فى عمق التأثر والتفاعل مع كافة التغيرات الحادثة فى مجتمعاتنا الإنسانية التكنولوجية اجتماعيا ، واقتصاديا ، وسياسيا ، ومعلوماتيا ، ومعرفيا .

وفى المجتمعات المعاصرة لم تكن الإنسانية فى حاجة الى الإبداع بمثل ما هي الحاجة والضرورة المعاصرتان ، بحيث إن هناك كثيرا من المؤسسات

توجه إلى استثمار – جهودها – فى الإبداع والإبداعية ، لا في الإنسان على إطلاقه . وقد تبين من لتلك الجهود الاستثمارية أن هناك فروقا ذات دلالة آتية من الاستثمار فى الإبداع ، ومردوده على نشاط تلك المؤسسات ، من ، وفاعليتها ومستوى كفاياتها ، ونوع منتوجاتها ، والعوائد التي تحصل عليها تلك المؤسسات ، وكل ذلك لا يعني إلا شيئا واحدا هو النجاح .

ومثل هذا الاستثمار ليس موجودا فى التربية ، ولا فى التعليم ولا فى التدريس . بل إن مقولة (الاستثمار فى الإنسان) ، لا تعدو أن تكون مجرد كلمات لا تأثير لها ، بل لا وجود لها إلا فى حيزها المكتوب ، أو التصريحات المعلنة المنطوقة .

وثم أسباب عديدة توجب العناية بالإبداع فى التربية المعاصرة ، ونظمها التعليمية ، ومن أهمها الكيفيات التي نتعلم بها ، وكيفيات التفكير ، وكيفيات حل المشكلات .

وفى وسع المعلمين – من داخل النظم التعليمية المقننة – أن يقدموا استبصارات مهمة فاعلة فى تنمية المهارات الإبداعية لدى طلابهم ، غير أن النظم التعليمية المغلفة ربما لا تتيح لهؤلاء المعلمين ، أو لبعضهم ، الفرص اللازمة للإفصاح عما يمكن أن يقدمه أولئك المعلمون .

وأهم ما يجب أن تعني به نظم التعليم هو تشجيع الطلاب أن يفكروا بأنفسهم ، ولأنفسهم ، وأن يكشفوا عما فى دواخلهم مهما تتعدد كيفيات ذلك الكشف ، وأشكاله .

ومن الواضح أنه لابد من التحول التربوي والتعليمي ، من النظر إلى الإبداع على أنه عملة نادرة ، او مسألة نادرة ، إلى ضرورة جعل الإبداع مادة تعليمية ، أو البحث عنه فى داخل المواد الدراسية المعهودة ، ومن ثم يمكن تعليمه وتنميته ، وتطويره .

ومن الواضح أيضا أن مفهوم (الإبـداع) مفهـوم جـدلي صـعب ، ومركـب ، لكنـه لـيس بصعوبة مفهومـات عديـدة فـي خياتنـا مثـل : (اللعـب) ، و(العمل) ، وحتى مصطلح (التربية) ذاته ، برغم ما تجده هذه المفهومات من قبول ، ورضى ، وما تلقاه من الذيوع ، وسـهولة التـداول ، ومـن دون أدنى محاولة للتوقف أمام أعماق تلك المفهومات ، حتى صارت (مبتذلة)، وهى ليست كـذلك ، لكـن ذيـوع التـداول ، وعـدم التلبـث همـا المسـئولان عـن الابتذال في المعاني .

ومن أكثر الطرق شيوعا ، والتي يمكـن بهـا جعـل الإبـداع ممكنـا ، وأمـرا يمكن تناوله ، والتعامل معه ، هو التركيز على العملية الإبداعيـة ذاتهـا ، وعلى الأشخاص المبدعين ، والمنتوج أو الفكرة المبدعة ، والبيئـة التـى يـتم فيها الإبداع ، أو أي توليف من هذه كلها .

وقد وضح لنا من هذا الفصل أن هناك اتجاهات بحثية غير قليلة تثبـت أن هناك فروقا بين الذكور والإناث من المعلمين في مدركاتهم للإبـداع وللعمليـة الإبداعية ، حيث إن الإناث يركزن فيها على الأمور الشخصـية الذاتيـة ، فى حين أن الذكور لا يرون فى العملية الإبداعية إلا أمورا موضوعية .

الفصل الثاني

قياس الإبداع

نحاول فى هذا الفصل أن نكشف عن الأساليب والتفصيلات التى يراها المعلمون ، ويتخذونها فى قياس الإبداع لدى طلابهم ، والمعايير التى يعتدون بها فى هذا القياس ، وهذا كله يعكس ما لدى المعلمين من رؤى متصلة بمواقفهم من الإبداع ذاته .

ومن قبل قراءة هذا الفصل يحسن بالقارئ أن يمعن تفكيره فى شيئ ما يراه أو يظنه أمرا إبداعيا كنوع من الفن مثلا ، أو منجز ملموس ما ، أو نوع من الأعمال ، أو فكرة جيدة ، أو درس مثير تناوله ، أو قدمه ، أو حتى التفكير فى الطريقة التي تعمل بها المدرسة ، أو أي مؤسسة ، أو منظمة اجتماعية أخرى ، ثم ليتأمل الكيفية التي يقوم بها تلك الأمور ، والمعايير التي استند إليها فى هذا .

ماذا نقيس فى الإبداع ؟

هناك مصادر معلومات وبيانات عديدة تناولت أساليب تقويم الإبداع لدى الطلاب ، وقياسه ، فالمعلمون يمكنهم استخدام المراقبات الذاتية لما يقوله طلابهم كأن يلاحظوا سلوكهم ، ويفحصوا ما ينتجه الطلاب من أعمالهم ، ويستطيعون أن يطبقوا ولعل من أنسب الطرق ، وأكثرها فائدة ، فى جمع المعلومات عن الصورة الحقيقية التامةلاستعدادات الطلاب ، وقدراتهم الإبداعية، أن نجمع تلك المعلومات من الأفراد الذين يعرفون المتعلمين عن قرب ، وعلى نحو جيد ، ولا شك أن من هؤلاء الأفراد الآباء ، والأمهات ، والمعلمين والرفاق (ستين — ١٩٩٣) .

وتم اتجاهان فى قياس الإبداع أحدهما اتجاه ذاتي والآخر هو اتجاه المقاييس الموضوعية الثابتة الصادقة (المقننة) المعدة لهذا الغرض . ويميل التربويون والسيكولوجيون الأمريكيون إلى الاتجاه الثاني ، في حين يميل الأوربيون ، وبخاصة البريطانيون إلى الاتجاه الأول بل إن اتجاهاتهم نحو الاتجاه الثاني

ضعيفة جدا إن لم تكن سالبة ، لأن الحكم علـى الإبـداع والإبداعيـة لـيس أمـرا معياريا مقننا ، ولكن فيه قدرا لا يستهان بـه مـن الشخصـية ، والذاتيـة سـواء أعند المبدع ، أم عند من يقدر الإبداع .

ويتحفظ الأوروبيون على استخدام المقاييس المقننة في هذا الصدد وفى غيره ، مـن حيث إن هذا الأسـلوب يجعـل عمليـات التعليـم والتـدريس قائمـة علـى الـتعلم الأصم، والإعداد للامتحانات ، وضرورة النجاح فيها لا أكثر .

الأفكار في مقابل المنتوجات :-

هناك جدل يثور بين المعنيين بالإبداع والإبداعية ، متصل بالأفكار : هل الأفكار فى ذاتها أمر يمكن أن يكون إبداعيا ؟ أوأنه لا بد من أن تكون الفكرة فى صورة منتوج ملموس حتى تكون إبداعية ؟ بمعنى هل الحكم على أمر ما بأنـه إبـداعي يكون على الفكرة ؟ أو هل يكون على منتوج الفكرة أو الصور الملموسة للفكرة ؟.

فمن ناحية ثم صعوبة فى تحديد مستوى الإبداع والإبداعية إذا كان الأمر المتناول مجردا ، وليس ملموسا ، ومن ناحية أخـرى الجـدل بخصـوص كـون الفكـرة أو الأفكار مسلما بها أولا، وخصوصا إذا كانت أفكـارا جيـدة ، لأن معيـار الجـودة غير معلوم ، وهو أمر جدلي نسبي ، فضلا عن أن الفكرة نفسـها لم تحـول إلى منتوج ملموس معاين يمكن الحكم عليه ، أى ليس واقعا .

وفى الأغلب الأعم تقع أعمال المدارس والتربية ضمن فئة الأفكـار ، لا فئـة الأشياء على النحو المشار إليه في الفقرة السابقة ، أى ضمن المعارف ، هـي مشتقة من تراث سابق مضي عليه زمن ، أو قـد أبـدعت ثـم جعلـت مـادة دراسية حتى لو كانت أفكـارا موضـوعة علـى الـورق أي أن الفكـرة- عنـد بعض الناس — لا تكون مبدعة حتى إذ كانت علـى ورق (مجسـده) . ، أول ما يصنعوها على الورق ، ويكون الحكم عليهـا مـن هـذا الـورق بأنهـا مبدعة .أو إبداعية أيضا.

وعادة ، بل كثيرا ما ترتبط الإبداعية بالخيال كما هو الحال لدى الكتاب، كتاب المسرح والروايات ، والشعر . وكل ذلك أفكار متخيلة لا وجود ملموسا لها إلا ما هو مكتوب منها ، أو عنها ، أو فيها فوق الورق ، ومع هذا فهي إبداعية .

وما سبق يشير إلى معتقد شائع مفاده أن القدرة على التخيل أمر مهم مركزي في الفنون . أى أن الفنون مرتبطة دوما بالخيال والبعد عن الحقيقة أو الواقع ، أو حتى الهروب منهما .

ولا شك أن التخيل مطلوب فى الفنون على كافة أنواعها ، حتى يمكن تجاوز الخداع الذي قد يكون فى الفنون ، والوصول إلى الحقيقة الكامنة من خلف ما تبديه الفنون .

والروح ، أو الرؤية الإبداعية لدى الفنان هي من الأمور المطلوبة ، ليس لمجرد الهروب من الواقع ، أو تجاوزه ، بل هي مطلوبة ،أيضا للهروب من التزييف والتزيين الرومانسيين الاذين يطمسان ، أو يحولان دون الوصول الى التصور الأمين الموثوق فيه للواقع والحقيقة (بوند ، وبست – ١٩٨٢).

وعليه فإن هناك من المعلمين من يفضل أن يكتب طلابه كتابات جيدة عما يعرفونه ، أكثر مما يكتبون خيالا متصلا بأمور لا يعرفون عنها شيئاً . وهذا بدوره يثير مشكلة ثانية : هل الابتكار أو الإبداع يكون فى أمور معلومة؟ أو هل يكون في أمور غير معلومة من قبل ؟ هل هو خلق من عدم ؟ أو هل هو رؤية الموجود من زوايا ليست مأهولة ، وغير مطروقة ؟

معايير قياس الإبداع :

الإبداع أمر مثير للجدل سواء أفى طبيعته ؟ ، أم فى تعريفه أم فى مظاهره، أم فى قياسه (ماذا نقيس منه) أو (فيه) ، ثم إنه مثير للجدل

أيضا ، وعلى نحو واسع ، بخصوص معايير قياسه .

وقد سئلت مجموعة من المعلمين عن المعايير التي يفضلونها في قياس الإبداع لدى طلابهم والحكم عليه . وعلى ما يؤدونه سواء أكان أفكارا أم منتوجات ملموسة . وقد أشارت الغالبية العظمى

- كما في الجدول (٢)-إلى مسألتي (الخيال) و (الأصالة) وهذا ما يمكن ببيانه فيما يلي :

جدول رقم (٢): المعايير ونسبها المئوية المفضلة لدى المعلمين في الحكم على الإبداع

م	المعيـــــار	٪
١	التخيل	٨٧,٥
٢	الأصالة	٨٤,٧
٣	التميز بالمبادرة	٧٩,٩
٤	الاستمتاع بالعمل	٧٤,٠٠
٥	العمق في التعبير عن الشعور	٧٠,٣٠
٦	الاستقلال في الرؤية	٦٦,٧
٧	عرض التفكير بعمق	٦٤,٩
٨	عرض الفكرة بشكل مطرد	٦٤,٤
٩	الاستقلال كيفيا عن سابق الأعمال	٦٣,٣
١٠	عرض الخبرة بشكل تأملي	٤٧,٤
١١	استخدام المهارات المناسبة	٤٤,٥٠
١٢	تحقيق عنصر الدهشة	٤٢,٩٠
١٣	استخدام الوسائط المناسبة	٣٨,٢٠
١٤	الفرادة (التفرد)	٣٧,٣٠
١٥	إثارة سرور المعلم	٣٤,٧٠
١٦	الإجادة على نحو غير متوقع ممن هم في عمره	٣٤,٧٠
١٧	إثارة سرور الزملاء	٢٩,٩٠
١٨	الجاذبية	٢٦,٧٠
١٩	الملاءمة (المناسبة)	٢٣,٤٠
٢٠	التميز عن الزملاء	٢٣,٤٠
٢١	النفع ، أو الفائدة	١٣,٨٠
٢٢	التعقد	٨,٤٠
٢٣	التدقيق	٦,٨٠
٢٤	الأناقة	٥,٧٠
٢٥	أمور أخرى	١,٦

- وبرغم ما يتخيل والإحالة – في الجدول السابق – من نسب مئوية عالية ، فإن أهم ما ركز عليه المعلمون في حكمهم على أعمال طلابهم هو إبداء المبادرة أو المبادة ، والشعور بالسرور والتمتع بالعمل ، والتعبير عن المشاعر العميقة ، أو التعبير عن المشاعر في عمق . ولم يركز المعلمون على مسائل مثل المناسبة ، أو الملائمة ، ولا على (الفائدة) أو (النفعية) في الإبداعي ، ولا على الأناقة فيما هو مبدع .

وأي أمور تكون أصيلة ربما لا تكون مهمة ، ولا جديرة بالعناية ، أي أن الجدارة ليست مرتبطة ، لا هي ، ولا الأهمية بمسألة الأصالة في العمل الإبداعي .

وقد كشفت بحوث عديدة عن أن الحكم على إبداعية عمل ما ، فكرة ، أو منتوج ، لا يتوقف – فقط- على مسألة (الأصالة) بل لابد فيه من المناسبة، أو الملاءمة ، والفائدة ، والقيمة ،لكن هذه الأمور بدورها تثير أسئلة بعينها : الملاءمة لماذا . أو لمن ؟ والفائدة لمن ؟ ومن وجهة نظر من ؟ والقيمة عند من ؟

وكذلك كشفت البحوث عن أن الأناقة في حل المشكلات أمر مرغوب فيه، ومراعي ، في العلوم والرياضيات وعلوم التصميم ، فضلا عن ضرورة وجودها الكبير في حل المشكلات ذاته وما فيه من ألوان نشاط (جوردون – ١٩٦١) .

اختلاف المعايير باختلاف المجموعات :

سبق أن تناولنا مسألة الفروق بين الجنسين من المعلمين ذكورا ، وإناثا ، فيما يتصل برؤية كل فريق منهما لتعريف الإبداع ، وكان ذلك في الفصل الأول ، وهذه الفروق بين المعلمين والمعلمات موجودة ، لا في تعريف الإبداع فحسب ، بل في المداخل التي يستخدمها كل جنس منهما في قياس الإبداع وتقديره .

وتعـول المعلمـات فـى هـذا القيـاس علـى الأمـور الشخصـية ، أو العوامـل الشخصية ، فهن يركزن فى أعمال الطلاب على ما تبديه تلك الأعمال مـن (مشاعر) أو (أفكار) بحيث يتسم كل منها بالعمق ، فى حين أن المعلمين الذكور يركزون دوما على مسألة أناقة العمل الإبداعي ، أو ما يحملـه هـذا العمل منها .

ولا شك أن كلا نوعي المعلمين سيدرسون لطلابهم بطرق مختلفـة فـى مـواد مختلفـة ، بالمقارنـة مـع مـا يفعلـه معلمـو الرياضـيات والعلـوم ، أو التكنولوجيا، فهذه المواد تقوم على الموضوعية فى حين أن فـى غيرهـا مـن المواد مجالا للتعبير عن الشعور والذات والإفصاح عن المكنون بمـا يمكـن أن يكون إبداعا ، ومن ثم تكون المعايير هنا ذاتية ،في حين أنها هناك – فـى العلوم والرياضيات ، مثلا- معايير موضوعية .

ومن المهم دوما أن نتذكر أن هناك من الأفراد من تختلف آراؤهم عن غيرهم حتى آراء المجموعة الواحدة ، أى أن هناك فروقا فى الآراء بين الأفـراد ، وبين الأفراد ومجموعاتهم، بحيث قد تبدو تلـك الفـروق ، أو الاختلافـات كما لو كانت شيئا جديرا ، أو هي نوع من الإبـداع .ومهمـا يكـن مـن أمـر المعايير فهي ليست متساوية الأهمية ، ولا القيمة فى الحكـم علـى الإبـداع فى الأفكار ، بثمل ما هو الحال فـى الحكـم علـى الإبـداع فـى المنتوجـات الملموسة المحسنة .

وفى عام (١٩٨١) قدم (بيسمر ، وترينجر) مراجعـة للمعـايير المسـتخدمة فى قياس الإبداع والإبداعية ، ومن خلال هذه المراجعة قدما ما يزيـد علـى مائة وخمسة وعشرين معيارا للحكم على الإبداع . ومع كثرة تلك المعايير ، فإنها يمكن أن تضم ، وتجمل فى ثلاثة هي الأكثر أهمية ، وتستخدم فى حـالات الإبـداع كلـها، وأنواعـه ، وهـي فـى مجموعـات ثلاثـة : الجـدة وإعادة الحل ، والإضافة (الامهاب) ،والتركيب .

وفى مجموعة (الجدة) توجد المعايير المرتبطة يكون المنتوج الإبداعي جديدا وغير مطروق ، ولم يكن من قبل ، وهذا فى ضوء جدة العمليات المستخدمة ،و الأساليب ، والمفهوم المراعي فى تعريف الإبداع والنظر إليه.
وكذلك توجد المعايير المتصلة بكون المنتوج الإبداعى قادرا على إنتاج منتوجات أخرى ابداعية مشتقة فيه ، أي مقدار ما في العمل من ثراء والهام ، بمثل ما هو الحال فى استخدام أسلوب ما في إنتاج لوحة زينية ، ويكون هذا الأسلوب نفسه مستخدما فى إنتاج لوحات أخرى عديدة غير اللوحة الأولى .
وفى مجموعة (إعادة الحل) ، وهو مفهوم يشير الى المدى الذي يبلغه المنتوج الإبداعي فى مناسبته وتلبيته للحاجات التي تقتضيها المواقف الملغزة ، أو المشكلة ، ومن ثم فلابد من الحكم – هنا – على إبداعية العمل ، أو الحل ، وفقا للملاءمة ، والمناسبة ، أو التوافق ، والمنطق المستخدم ، والفائدة ، والقيمة .
ثم تأتي مجموعة (الإفاضة ، والإمهاب والتركيب)؛وتشير إلى المدى الذي يبلغه العمل وصاحبه فى توليف العناصر المستخدمة ، ودمجها ، لإنتاج عمل متسق متماسك . ومن ثم فتشمل هذه المجموعات عدة معايير لازمة لها مثل(الجاذبية ، والتعقد ، والأناقة ، والتعبيرية ، والكلية أو التمام – الاكتمال –)

معايير قياس الإبداعي عند (جاكسون) ، (وميسيك) :

حدد (جاكسون ، وميسيك – ١٩٦٥) أربعة معايير للحكم على مقدار الإبداع فى العمل الإبداعي ، وهي قريبة الشبه بما أشار اليه كل من(بيسمر ، وترااينفجر)، وهي :

أ–الجدة .　　　　ب–التحويل.

وقد اشترطا فى أى عمل ، أو منتوج لكي يكون إبـداعيا ، أن يحقـق تلـك المعايير الأربعة ، أو يتطابق معها ، ويدور فى فلكها .

كمـا عرفـاا (حـددا) مفهـوم (الجـدة) فـى أنـه (غـير العـادي) . وأمـا التحويل فيتضمن التحول ، أو التغيير الجذري فـى المـدخل المسـتعمل فـى العمل ، أو المنتوج . وأما (المناسبة) فتعني المدى الذي يبلغه العمـل ، أو المنتوج فى كونه متلائما مع السياق الذي يوجد فيه .

وكذلك أكد (بيست – ١٩٨٢) على مفهـوم (المناسـبة) ، وأشـار إلى أن مجرد البساطة والاختلاف ، او التنـوع ، لا تعـني الإبداعيـة بالضـرورة ، لكن المطلوب هو التنوع ، أو الاختلاف فى الطريقة المستخدمة فى العمل ، وتكون ملائمة له، وهذا هو المقصور بالمناسبة .

وفيما يتصِل بالكثافة (أو التكثيـف) ، فتعني مدى ما فى العمل من جهد وقدرة ، وطاقة علـى زيـادة التأمـل ، ومـن دون تفريـع فـى المعـاني ، ولا استنزاف فى التطبيقات ، ومثل هذا المعيـار صـعب جـدا تحققـه إلا فـى الأعمال الكبرى القليلة ، بل النـادرة مـن الأعمـال الإبداعيـة (ومبرلـي – وليت – ١٩٧٦) . ومفاد هذا المعيار أن يكـون العمـل قـادرا علـى إيصـال المعنى نفسه لدى كل من يشاهده ، لا أن يوصل معاني مختلفـة لكـل فـرد يشاهده أو يتعامل معه ، وهذا هو المقصود بالتكثيف فى العمل الإبـداعي (شيتير جيان – ١٩٩١) .

وهناك من المعـايير مـا قـدمها (برونـر – ١٩٦٢) مثـل (الفاعليـة) أو (التأثير) ، (الارتباط) أو الصلة ، كما قـدمها (نيللـر – ١٩٦٥) وقصـد بهذا المعيار الأخير . مدى ما في العمل ، أو المنتوج الإبداعي من قدرة علـى جعل المشاهد ،أو التعامل فى دهشة تجعله متسائلا : لماذا لم أفكر فى هذا الأمر، أو على هذا النحو من قبل ؟

ومن المهم أن ندرك أن المعايير السابقة كلها يمكن استخدامها على الإبداعية سواء أكانت أفكارا ، أم منتوجات ملموسة .

استخدام معايير الإبداعية :

ما إن يتم الاتفاق على تحديد المعايير المناسبة ، واللازمة فى تقدير الإبداع، فإن الخطوة الثانية هي الكيفية التى تستخدم بها ، وتطبق تلك المعايير ذاتها .

وليس من المتوقع أن يتم الوفاء بتلك المعايير كلها فى الإبداعية من جانب الناس كلهم، وخصوصا الصغار ، لكن من المتوقع أيضا أن يختار بعض الناس ، بعض المعايير ، ويعملون عليها ، ويحاولون الوفاء بها واستيفاء مطلوباتها فيما هم بصدده من أعمال سواء أكانوا مبدعين ، أم كانوا ممن يعنون بقياس الإبداع .

ومن ثم فأعمال المبدعين فى ضوء ما سبق يمكن الحكم عليها من منظور الملاءمة ، أو المناسبة ، فى ضوء المهمة المعمول عليها فى الإبداع ، ومستوى النمو التطور فيها .

ومن الشائع قياس (تقدير) جدة الأعمال الإبداعية ، في ضوء كون العمل جديدا بالنسبة لمتلقيه ، وبالنسبة لمن أنتجه وليس من حيث إن هناك نوعا من الصعوبة فى استخدام معايير الإبداعية ، وتطبيقها ؛ لأن معنى الإبداعية كما قلنا معنى غامض شائك ، فضلا عن أن مدى أصالة العمل المبدع ليكون إبداعيا ، أمر محفوف بالغموض وبالمخاطر أيضا .

وربما يفضل بعض المعلمين الحكم على أعمال طلابهم فى ضوء تاريخ أعمال الطالب نفسه ، ووفقا لأدائه العام ، ومن هذا المنظور يمكن أن يظهر الجديد فى المنتوجات ، كما يظهر التطور فى الأداء ، أى أن الحكم على إبداعية أى عمل لطالب ما يجب أن يكون فى ضوء الطالب نفسه ، لا فى ضوء الإبداع على إطلاقه .

الثقة في تقديرات الإبداعية :

تختلف التقديرات فى الأعمال الإبداعية ، ومقادير الثقة فيها من نوع من المعارف والمجالات إلى نوع آخر ، بحيث ترتفع الثقة فى إبداعية الأعمال العلمية ، وأعمال التكنولوجيا ، والتصميمات عنها فى الفنون بكافة أنواعها . أى أن المنتوج المادي يمكن تقدير إبداعيته،في حين يصعب مثل هذا التقدير فى الفنون الجميلة مثلا ، أو فى الفنون التشكيلية (جيلهولى – ١٩٨٢) .

وربما تثير الفقرة السابقة السؤال نفسه مرة ثانية : ما الفن ؟ فى مقابل :ما العلم ؟وما التكنولوجيا ؟وما التصميم ؟

وهكذا فكلما كان مفهوم المجال واضح التعريف محدد الدلالة أمكن تقدير ما فيه من إبداعية كما وكيفا ، بل وزمانا ، ومكانا أيضا .

ولا كذلك الحال فى المفهومات غير المحددة ، ومنها الفن ، والأعمال الفنية ، والشعر ، والدراما ، والمسرح .

وفى الأعمال الفنية يقتضي تقدير الإبداعي منها عمق الانغماس فى العمل الفني ، وطول المعاشرة والمصاحبة ، فضلا عن القدرة الرفيعة فى التذوق ، وهذا كله ليس متاحا إلا لقليل جدا من الناس ، والخبراء فى هذا المجال .

وكلما انغمس الناظر فى العمل الفني ، زاد تأمله إياه ، وإذن فتقدير إبداعية العمل الفني مشوب بذاتية المقدر ، ومن ثم فهي نسبية ، وليست موضوعية مطلقة .

وعليه فبعض المعلمين يعول فى تقدير إبداعية أعمال الطلاب؛ على أحكام الطلاب أنفسهم ممن أنجزوا تلك الأعمال ذاتها ، أى يكون التعويل – هنا– على جهد الطالب ووسعه فى تقدير عمله وفهمه وسبر نمواره وتحليله ، والتعبير عنه ، وعما فعله فيه.وفى كل واحدة من تلك الأمور

جانب من جوانب الإبداع ، فربما يكون فى الفهم ، أو فى الوعي ، أو فى الشرح والتقصير ، أو حتى فى طريقة الكلام عن العمل والتعبير عنه ، ولهذا فمن التربويين من يرى أن مهمة التربية ، فى بعض جوانبها ، هي تشجيع الطلاب على الكلام عما يفعلونه ، وما يفكرون فيه ، وما يشعرون به ، وأن لا يخشوا شيئا فى محاولاتهم تلك ؛ولا شك أن أول درجات الإبداع هى الوعي بالذات وممكناتها وطاقاتها ، فضلا عن الوعي بمجال الإبداع ذاته ، والربط بين هذين الأمرين .

من يتولى تقدير الإبداعية :

يجب فى المقام الأول التعويل على أصحاب الإبداع أنفسهم فى تقدير ما أبدعوه ،وتقييمه ،لا فهم الخبراء له ، وهم -أصحاب الإبداع-الواعون به جملة وتفصيلا ، ومن الداخل والخارج . ومن عداهم لا يعرف عن إبداعهم شيئا إلا من ظاهرة أو من الخارج .

ولو أن طالبا رأى فى شيئ عمله إبداعا فليكن لكن الأهم أن نسير معه نمور رأيه هذا : كيف كان ؟ وفيم كان ؟ وعلى أى نحو كان ؟

ولو أن الطالب كان مرتاحا إلى عمله ، وراضيا عنه ، فهذا أمر جميل ، ولو شاركه آخرون هذا الرضي ، وذلك الارتياح لكان الأمر أجمل وأوضح ، لكن الأهم هو الفرد الذي أنتج العمل فى المقام الأول ، ثم من بعده يأتي الآخرون .

وتقدير الفرد المبدع لإنتاجه مختلف عن تقدر الآخرين للعمل نفسه ، فالفرد يعرف عمله – كما قلنا – جملة وتفصيلا ، ويحيا فى عمله رحلة الإبداع من أولها ، وفى ثناياها ، وإلى أخرها .

أما الآخرون فلا يعرفون عن العمل شيئا إلا بعد إنجازه وبعد أن يظهر للعيان ، ومن ثم فهم بعيدون عن جوهر ما فيه من إبداع ولكنهم يكتفون بظاهر العمل فقط .

ومن ثم فلو أهملنا رأي الفرد (الطالب) المبدع فى عمله ، فمن ذا الذي يستطيع تقدير ذلك العمل ؟

ومن المعلمين من يقلل من حدود المجتمع فى الحكم على الأعمال الإبداعية غير أن هذا الرأي صعب تصديقه ، ومحال التعويل عليه كثيرا ، لأن العمل الإبداعي ، وإن كان يبدأ فردياً وينجز فرديا أيضا؛_ لكنه يجري فى بيئة اجتماعية ، وسيخرج إلى هذه البيئة ، وسيكون، بثقافتها وبالإضافة الفرد ، من ثقافتها ، فكيف إذن يهمل رأي المجتمع فى الأعمال الإبداعية؟

وهناك من يرى أن تقدير الإبداعيات أمر يجب أن يوكل إلى الخبراء فيها، لا إلى خبراء فى غير مجالها ، حتى يتم تقدير قيمة العمل ، أى موضع العمل من تاريخ المجال ، ومن الأعمال المعاصرة ، أو المشابهة ، إن كان هناك من تشابه ، غير أن هناك فارقا بين أن يرى الطالب عمله إبداعيا فى ذاته ، وأن يحكم عليه المعلم أنه إبداعي . وحكم المعلم هنا هو حكم قيمي، لا حكم على الإبداع ذاته ، والذي يحكم على الإبداع فى أعمال الطالب هو الطالب نفسه أولا (أمابايل — ١٩٨٢) .

ومع ذلك فتم صعوبة تنشأ ، أو ربما تنشأ عندما يكون العمل أصيلا إلى الحد الذي يفشل الخبراء في التعرف على أصالته ، ومن ثم فى تقديره .

وكم فى التاريخ الإنساني من أمثلة تدل على الفكرة السابقة ؛ إذ إن هناك من العظماء المبدعين لم يعرف إبداعهم ، ولا أقدار هذا الإبداع فى حياتهم، ولا من الخبراء فى زمانهم ، وربما عن قصد أو ربما عن غير قصد ، أو عن جهل ، أو نتيجة لضغوط وتوجهات تمانع الإبداع ، وتراه (بدعه) مثلا، وبه تقطع رقاب المبدعين فى أيامهم ، أو ينبذون على أقل تقدير .

ويحكي التاريخ عن إمرأة (سقراط) التى كانت لا تراه بمثل ما (رآه) تاريخ الفكر اليوناني . كما يحكي التاريخ الغربي عن (وليم هارفي) الذي اكتشف الدورة الدموية الكبرى ، وفى زمانه لم يدرك زملاؤه ، ولا الخبراء فى هذا المجال قيمة ما توصل إليه من نظرية تلك الدورة ، بل إن خبراء ذلك العصر قد رفضوا تلك النظرية ، وكذلك رفضها رفاقه (مارلين فرايد – ١٩٩٦) .

وقد اتهم (جاليليو) بالكفر والهرطقة عندما زعم أن الأرض تدور حول الشمس ، أى أن الأرض كروية . وقد كان بعض معاصرى (أديسون) يرون أن اكتشافه للمصباح الكهربي ليس بأمر ذي بال ، وهذا ما نادي به خبراء ذلك الزمان (فابون – ١٩٦٨) والأمثلة من هذا الصنف أكثر من أن تحصى.

والشاهد أن الخبراء ، لسبب ، أو آخر ، ربما يتنقصون العمل المبدع ، أو يجهلونه عمدا ، أو جهلا ، ومن ثم فهناك تحفظ على آراء الخبراء فى الحكم على أعمال المبدعين ، وهكذا يستحب بالضرورة المنطقية على موقف المعلمين من أعمال طلابهم وأداءاتهم .

ومن المعروف أن التقويم ، أو التقييم ، أو التقدير ؛مرحلة من مراحل المنهج . ويتولاها المعلمون ، وأساتذة الجامعات.وفى الغالب فهم يتولونه بالإلف والاعتياد ، والخبرة ، ومن دون إرشادات مكتوبة يعتد بها إلا فى الأمور المعيارية التى لا خلاف عليها من معارف المحتوى فى المنهج المدرسي ، أو الجامعي .

ومعنى ذلك ،.وبرغمه ، فثم قدر من التقييم الذاتي ، أو من التقييم الغيري سواء أكان عن طريق الرفاق ، أو الزملاء ،أو الخبراء ، وكلها طرق يمكن من خلالها تكوين صورة متنوعة عن العمل .

ولا شك أن التقييم بالرفاق عمل يحتاج الى بيئة متساندة ، ومتعاونة ، لا بيئة متنافسة ، فالتنافس عادة ما يقضي على الإبداع ، ويزهق روحه ، فضلا عن أنه لا تنافس فى (الإبداع) فكل مبدع حالة فريدة فى ذاتها لكن التنافس قد يكون في الحفظ ، والاستيعاب ، والتذكر ، وربما فى بعض الفهم ، أما ما فوق الفهم ، فلا تنافس . حتى لو كان فيما فوق الفهم فهو تكريس فى غير محله ، ولا قيمة له ، ولا جدوى منه .

وقد قدم (أوسبورن) ، و(شال كروس) استراتيجيات إبداعية لحل المشكلات ، أو استراتيجيات لحل المشكلات إبداعيا . وعادة ما تستخدم تلك الاستراتيجيات فى برامج التدريب لأعضاء هيئات التدريس ، ومن على شاكلتهم ، وخصوصا فى الصفوف المدرسية والتعليمية . وسوف نتناول تلك الاستراتيجيات تفصيلا فى الفصل التاسع من هذا الكتاب .

غير أن من الملامح المهمة التى تسم تلك الاستراتيجيات ، والتشارك فيها ، أنها تحتاج من المشاركين فيها أن يحددوا تماما المعايير اللازمة والملائمة لتقويم الأفكار ، والأعمال ، وأن يتفقوا فيما بينهم على تلك المعايير .

ومثل هذا الصنيع يوفر قدرا لا يستهان به من خبرات التعلم التى يمكن من خلالها اكتساب المهارات ونقل آثار تعلمها إلى مواقف أخرى ، أى تعميمها .

وبمثل هذا الصنيع يمكن أن يعتاد الطلاب اتخاذ بعض القرارات فيما بينهم بخصوص أعمال بعضهم ، وفى مواقف حيوية حقيقية فيما بعد ، حيث لا يوجد بعد التخرج من معين ، ولا رفيق يعين فى اتخاذ القرار ، ولن يكون بعد التخرج من أستاذ ومن الاستراتيجيات المهمة فى هذا الصدد ، صدد التقويم والتقييم ، تلك المناقشات الوثيقة بين المعلم والطالب بخصوص ما أنجزه الطالب من أعمال .

ومن خلال المناقشة الحريصة ، والمتأنية ، والمعمقة يكتب الطالب أساليب التقويم على أسس حقيقية واقعية ومن ثم صادقة لأعماله ، وبتوجيه المعلم وإثارته نقاط القوة ، ونطاق الضعف ، فيتعلم الطالب ، ويزداد وعيه ، ويكتسب المهارات التي يمكن نقل أثر فعلهما في المدرسة ، وفي خرج المدرسة (روجرز – ١٩٨٣) .

وكذلك فقد ناقش (تورانس – ١٩٦٥) مسألة التقييم الذاتي المرشد ، ذلك الذي يدرك فيه الطالب أن معلمه يقيم ما لدى الطالب نفسه من أفكار ، حتى لو كانت أفكارا غير صواب ، ويعاود العمل بعيدا عن ذلك الخطأ ، ويكون قد اكتسب ملامح ذلك الخطأ فيبتعد واعيا عن الوقوع فيه ، ويقصد الى تناول بدائل أخرى صواب ، أو أكثر صوابا من ذي قبل . وهذه مهارة من مهارات الحياة العملية ،أى التحول إلى بديل أخر أكثر جدوى من بعد معرفة الخطأ الذي لا يفضي إلى ثمرة .

ملخص الفصل الثاني :

يمكن للمعلمين أن يقيموا إبداعية طلابهم بمراقبة أعمالهم مراقبه ذاتية،وأن يراقبوا سلوكهم ، وما يقولونه،أو يراقبوا الطريقة، أو الطرق التي يسلكها الطلاب في التعامل مع الاختبارات .

ويميل المعلمون الى استخدام مجموعه متنوعة من وسائل التقييم ؛فنجد أن معظم المعلمين يفضل التعامل مع الاختبارات المقننة بوصفها وسيله سهله،ومفيدة .

وفى الإبداع وتقييمه ،يتحفظ المعلمون على الاختبارات الخارجية ،أو الحكم على الأعمال بوسائل خارجية ، وربما يعود ذلك –ولو جزئيا – الى أن هذه الاختبارات ليست فى الحقيقة إلا إعادة حرفية للمراقبات الذاتية، وخصوصا إذا أجراها المعلمون المجيدون ، فى أعمال الطلاب ، وكذلك لأن

التعليم من أجل الامتحانات فقط أمر لا جدوى منه فضلا عن أنه تنافس ، ولا تنافس فى الإبداع كما قلنا ، بل إن الإبداع هو الفرادة فى الوعي الذاتي.

وطبيعة الإبداع ترفض أن يكون له معايير ثابتة جافة متسلطة موضوعية محكمة . وهذا لا يعني أنه ليس هناك من معايير للحكم على إبداع الطلاب.

وأى عمل من أعمال الطالب ، أو الطلاب يراعي المعايير كلها ، أو معظمها؛ هو العمل المبدع حتى إن كان من وجهة نظر الطالب نفسه .

وكلما قل التضييق والتشدد فى الإجراءات المعمول بها فى تقييم أعمال الطلاب ، كان ذلك أفضل للمعلم ، وللطلاب ، ولأعمال الطلاب أنفسهم .

والأهم من كل ذلك هو فكرة (عمل الطالب) ، وهى التى يجب التركيز عليها ،والعناية بها ، بدلا من الاحتفاء بالمعايير ، والحرص على الوفاء بها، وتقييمها تقييما رسميا لا قيمة له فى مسألة الإبداع .

وأكثر المعايير شهرة ، وقبولا لدى المعلمين فى تقييم أعمال الطلاب هو القدرة على التخيل ، والأصالة . ومع ذلك فثم فروق بين المعلمين والمعلمات فى المعايير المستخدمة فى تقييم إبداعيات طلابهم ، وطالباتهم ، وهذا راجع الى أمور كثيرة ، ومن أهمها اختلافهم فى تعريف الإبداع ذاته .

ونظر إلى أن العمل المتسم بالإبداعية يمتد عبر معايير عديدة ومتسعة ، فمن غير المتوقع أن يستطيع تقييمه أولئك الذين يرون الإبداع من منظور الاختبارات الحرفية المعهودة ؛ بل إن الخبراء أنفسهم ربما لا يستطيعون تقدير الإبداع فى بعض الأحيان تقييما ذاتيا،وخصوصا إذا كان العمل عالي الإبداع إلى درجة كبيرة .

ومن المفيد فى المدارس والجامعات أن يعتاد التلاميذ والطلاب تقييم الإبداع

وفقا لخطوات مرشدة يقودها المعلمون والأساتذة ، وذلك لمساعدة الطلاب ، وإقدارهم على أن يكونوا هم المسئولين عن أدائهم الإبداعي ، وأن يطوروا مهارات يمكنهم نقل آثار تعلمهم إياها ،وتعينهم في تقييم المقررات البديلة للأعمال ، ومن ثم يستطيعون اتخاذ القرارات بشان تلك البدائل في مختلف جوانب حياتهم ٠

وثم مخاطر فى أن يؤدى تقييم الكبار لأعمال الطلاب ،إلى تحطيم تقدير الطلاب لذواتهم ، وأي تقييم ، أو مقيم خارجي لأعمال اولئك الطلاب ، و أداءاتهم ، فى حاجه إلى أن يؤدى ذلك التقييم بطريقه تميز بين العمل المبدع الذي أنتجه الطالب ، والإحساس بالقيمه الذاتيه للعمل نفسه ٠

الفصل الثالث

الطلاب المبدعون

يحتاج الأفراد المبدعون إلى كافه أنواع الحرية • ومن دون الحرية لن يكـون إبداع .وليس ممكنا أن يجيء الإبداع تعليما ، وتعلما من خلال هذه النظم التعليميـة بخصائصـها المعروفـة ، وقيودهـا ، وحـدودها وممارسـاتها ، وإشرافها وإدارتها

لابد إذن؛ من حرية فى الدرس والفحص وفى الإعداد . ولا بد من الحرية فى الارتياد ،والاستكشاف ، والتجريب ، والتقصى ، كمـا أنـه لابـد مـن الحرية فى التفكير ، وفـى التعـبير؛ أى لابـد للمبـدعين مـن الطـلاب مـن الحرية فى أن يكونوا هم أنفسهم ، وذواتهم ، لا أن يكونوا ماتريده اللوائح والقوانين التعليمية المشهورة التي كشـفت البحـوث النفسـية والتربويـة ، مساؤها وثغراتها .

ونحاول فى هذا الفصل أن نكشف عما ذا يقصـده المعلمـون عنـدما يصـفون طلابهم ، كلهم أو واحد منهم بأنه مبدع ، أو مبـدعون؟ ، وإلى أي مـدى تتفق،أوتتعارض تلك الأحكام والنعوت مع المعـايير المعروفـة والمرعيـة فـى الإبداع وسمـات الأفـراد المبـدعين • ونظـرا لمكـان المعلمـين ، ودورهـم فـى عمليتي التعلم والتعليم ، وخطورة مواقعهم من الطلاب، فهم فى وسعهم، بل هم فعلا يؤثرون بشكل مباشـر ، وعميـق فـى طلابهـم ، إن سـلبا أو إيجابا •

وبمقـدار المـدى الـذي يكـون فيـه مـاهرا مـدربا مـدركا سمـات طلابـه وخصائصهم،وماهرا فى التعرف على السلوك الغبداعى منهم سما متى ظهر ، ومدى دعمه ذلك السلوك ، وتأييده ؛يكـون عمـق تـأثيره فى حياتهم وسلوكهم حاضرا ،والأهم مستقبلا •

ومن ثم فمن المهم فحص المقصود الفعلي بما قد ينعت بـه المعلمـون طلابهـم بأنهم مبدعون .

وقد وجد (ويليافر – ١٩٦٤) و(ايبيرل– ١٩٦)؛أن بعض معلمي المرحلة الابتدائية في(أمريكا)لا يفهمون حقا تلك الإبداعيه ، أو الإبداع الذى قد يوجد لدى تلاميذهم ، ويعانون صعوبات شديدة فى التعرف على تلاميذهم المبدعين .

وأمثال أولئك المعلمين – وهم كثير –في كل زمان ، ومكان ، وفى مختلف فترات التاريخ : ماضيا ، وحاضرا ، وربما مستقبلا ينطبق عليهم القول الذي مفاده أن (فاقد الشيئ لا يعطيه) ، وهم كذلك واقعون تحت مضمون قول ثان مفاده أن التلميذ قد يفوق أستاذه ، وخصوصا إذا كان التلميذ مبدعا أو فيه نوع من سمات المبدعين ، ويبدي نوعا من الأداء المبدع ، وأستاذه يعجز عن تقييم أدائه ، بل عن لمح ما في تلميذه من بعض جوانب الإبداعية ، والأدهى أن الأستاذ قد يسلط على تلميذه معايير بالية تطمس إبداعه ، وتخفي معالمه ، ويكون الأستاذ هنا قدوة سيئة سواء أمن حيث عدم الوعي بالطالب ، أم من حيث العجز عن تقييمه ، أم من حيث الأثر الضار المتروك فى حياة الطالب حاضرا،ومستقبلا .

وقد يتصور بعض الأساتذة أن الحكم على طالب من طلابهم بأنه مبدع فيه حط من أقدار الأساتذة . وهذا تصور خطأ ، بل هو تصور فاسد قادح ، لأن اكتشاف الإبداع والمبدعين لا يتم إلا على يد مبدعة قادرة ، فالفضل فى اكتشاف طالب مبدع ، وتقديره وتقييمه مردود أولا إلى أستاذ مبدع يدرك جيدا ومليا ؛أن امتداده أستاذا لن يكون إلا على يد تلمينه المبدع. .

ومن أهم سمات الأساتذة المبدعين أنهم يدركون عن وعي واقتناع ؛أن الطلاب لا يقارنون بأساتذتهم ، فهذه مقارنة غير صواب . وأن الإبداعية ليست عملا مقننا رقميا ، وكميا ، ولا تخضع للمعايير الموضوعية ، ولا تكون هي هى عند الطلاب جميعهم ، بل إن الإبداعية عند الطلاب هي

بمثابة بصمات البنان ، وما من طالب إلا فيه قدر ولو يسير من الإبداع .
ولو أن أحكام الأساتذة التى صدرت عن (أرشميدس ، وأديسون)، وغيرهم، كانت صادقة ، لما سمعنا عن مكتشفات أولئك العظماء الذين ظلمهم أساتذتهم ، وأنصفتهم الأيام ، وتجاوز صيتهم أساتذتهم كلهم أجمعين.
وإذن فما هو الأمر المهم الموجود فى الطلاب إبداعا ، ويتعين على الأساتذة أن يحددوه ، أو أن يلمحوه ، ويكتشفوه حتى لا يتسرب الطلاب المبدعين غير محس بهم من بين فروج أصابع الأساتذ؟. وما الذي يميز المبدعين عن غير المبدعين من الطلاب؟ .
وليس من الصواب أن يفهم القارئ أن وصف طالب ما ، أو فئة ما من الطلاب أنهم مبدعون ، يعني أن من سواهم فاشلون ، أو سيئون . ليست هذه هي القسمة . وكذلك فاعتراف الأستاذ بإبداعية طالبه ، أو طلابه لا تعني أن الأستاذ عقيم ، أو عاقر إبداعا ، كلا وإنما الأمر فى هذه المسألة هو ما تشير إليه الحكمة العربية التي مفادها أنه (إنما يعرف الفضل لأهل الفضل ذوو الفضل) ، أى لن يعرف الطالب المبدع — كما قلنا— إلا أستاذ مبدع .
وثم بحوث ودراسات كثيرة تناولت السمات المرتبطة بالأعمال الإبداعية ، والتي يجب أن يدركها المعلمون فى طلابهم .
والكلام فى هذا الكتاب كله ، وفى هذا الفصل تحديدا عن (الطلاب المبدعين) إنما يعني ، وببساطة — تلك السمات التى يقسم بها القارىء ،و (الطالب) المبدع ، وارتباطها بما يؤديه الطالب نفسه من أداء إبداعي، وما ينتجه من منتوجات إبداعية .
ودوما نقول : إنه لا يمكننا أن نفترض أن الإبداعية واحدة عند الطلاب

جميعهم ، بل حتى عند الكبار ، ومن ثم يختلف الأفراد فيها ، وفي إداركهم إياها .

وقد أجرت (مارلين فراير – ١٩٩١- ١٩٩٤) دراسة على عينة من (١٠٢٨) معلما ومعلمة ، وحاولت فيها أن تكشف عن أرائهم بخصوص الإبداع والإبداعية عند طلابهم .

و كشفت هذه الدراسة عن أمور كثيرة ، ومن أهمها – في سياق هذا الفصل وموضوعه- أن المعلمين فى حاجة ماسة الى أن يعرفوا ما يقوله غيرهم من المعلمين بخصوص الإبداع والإبداعية لدى الطلاب ، وسمات الطلاب المبدعين ، وخصائص السلوك الطلابي المبدع ، وقد أبدى المعلمون كلهم رغبة حقيقية فى أن يعرفوا عن هذه الأمور أكثر مما يعرفون فعلا .

وفي وسع أى منا أن يتصور أحد طلابه الذي ربما يقول :إنه مبدع ، ويحاول أن يكتب مقالا قصيرا أو طويلا عن سمات هذا الطالب ، وأن يصف أداءه . ثم يعاود تأمل ما كتبه ، فى عمق واستبصار .

النعت بالإبداعية :

إن مصطلح (الإبداعية) وفقا لما رآه (كروبلي – ١٩٩٢) مصطلح معقد مركب ، وتدخل فيه عوامل كثيرة . ويتضمن الاتجاهات ، والقيم والمقاصد ، والدافعية ، إلى جانب بعض المهارات الخاصة للتفكير وقدرا ملائما من المعرفة ، ثم الموهبة والفرصة .

وقد لاحظ (كروبلي – ١٩٦٧ – ١٩٩٢) أن تلك العوامل يمكن أن يكون للمعلم تأثير فيها ، لكنها تمثل طموحا كبيرا ؛أن تنمي وتطور مستويات عليا من الإبداعية لدى كل الطلاب ، وليس لدى مجموعة صغيرة منهم . وبرغم ذلك ، وبفرض أن الطلاب كلهم قد نالوا حظوظهم من تلك العوامل كلها ، فستبقى هناك فروق حقيقية فى مستويات إبداعية الطلاب .

ومن بين معضلات فحص السلوك المبدع أن (الإبداعي – الإبداعية) قد يعزى إلى الفرد ذاته ، وليس للمجموعة ، وليس للمجتمع ، وليس للمعيار، أى أنه سمة فردية ، وليس سلوكا موضوعيا عاما ، بغض النظر عن طاقات التحصيل لدى الفرد ذاته .

وكما قلنا ، فهناك أقدار من الإبداع لدى كل فرد منا ، لكن هناك من بيننا من هم أفضل أداء ، ومنا من هم موهوبون ، ومنا من هم مجرد مستجيبين فقط ، والأهم هو الانتباه والاهتمام ، والتغذية المرتجعة التي يتلقاها الفرد ، فضلا عن قدرة المبدعين عل الانغماس كليا فيما يمارسونه.

– ولقد تنبه (ديغيز – ١٩٨٣) إلى ما قدمه (ماسلو – ١٩٥٤) من تمييز بين (الطلاب الموهوبين) وهم الذين لديهم الاستعداد الفراغي ، وهم ربما لا يتلاءمون ، أو يتلاءمون جيدا ، وبين الطلاب الذين يحققون ذواتهم جيدا ، وهم الذين يتلاءمون ذهنيا على نحو جيد وتام ، ويحيون فى نوع ما من الثراء ، وحياتهم مثمرة ، ويميلون الى التصرف والإجراء فى مرونة ، وبطريقة مبدعة ..

السمات الإبداعية :

هناك قوائم كثيرة من السمات التى يصعب إحصاؤها لسمات الشخصيات المبدعة ، وهي أمر مرهق فى تتبعه . لكن (ستين – ١٩٨٤) ، قد انتقى ملخصا مركزا من تلك القوائم جميعها ، وهذا ما يمكن تقديمه فى الجدول الأتي :

جدول رقم (٣) : ملخص عينة من سمات الطلاب المبدعين

مسلسل	السمات
١	شخصية منجزه
٢	لديه دافعية إلى حاجته إلى النظام والترتيب
٣	لديه حاجة إلى الشغف والتطلع
٤	يرفض الضغوط ، وقليل الكف ، وقليل الرسمية والتقليدية .
٥	يميل إلى التركيز الذاتي ، واثق من نفسه ، عدواني قليلا
٦	متسق ، منظم ذاتيا وداخليا ، يحب العمل .
٧	مستقل ومتحكم ذاتيا في نفسه وسلوكه
٨	تركيبي ناقد
٩	موسوعي إلى حد كبير
١٠	متفتح المشاعر والعواطف ، و عميق الإحساس بها
١١	ميال الى الأحكام الجمالية الشخصية
١٢	يلائم نظامه القيمي للبيئة التي يحيا فيها
١٣	يعرض بعض مشاعره على جنسه المضاد من دون خجل
١٤	مسغن إلى حد ملحوظ عن المشاركة في التفاعلات الاجتماعية
١٥	منشغل في تحقيق ذاته ، وإدراكها ؛ إلى حد ظاهر كبير.

وقد .....طلب (تورانس) إلى مجموعة من الخبراء ، أن يصفوا السمات التي يرونها لازمة في الشخصية – الشخصيات– المبدعة، وسوف نعرض تلك السمات في الفصل السادس .

ولاحظ باحثون آخرون كيف يميل الطلاب المبدعون إلى العمل الذاتي ، ولذواتهم ، ووفقا لجداولهم الزمنية الخاصة . وهذا معناه أن الطلاب المبدعين إلى درجة عالية هم أفراد فاشلون ، وسيئة صورتهم من وجهات

نظر القياس التقليدي الرسمي ، وهي وجهات نظر خارجية ، وليست داخلية ، وذلك لأن مثل هؤلاء الطلاب قد لا يرى قيمة للمعايير الرسمية ، ومن ثم لا يقترب بها ، ولا يعمل وفقا لها عن قصد ،وربما فى تحد؛ وإنما لهم معاييرهم الذاتية التي يؤكدونها ، ويحرصون عليها ، ووفقا لها، ومن ثم فهم منبوذون من وجهات النظر التقليدية .

ولوحظ أن التقويم الخارجي للإبداع والإبداعية ، قد يكون معوقا للإنتاجية الإبداعية لدى الطلاب المبدعين ، كما وجد أنه برغم تعقد الموقف ، فإن أداء الطلاب الإبداعي سوف يتحسن عندما يعمل الطلاب فى جو ملىء بقدر معقول من الحرية ، حرية الاختيار من داخل موقف التعلم والمهمة المراد تعلمها ، مثل نوع المشكلة المرادة والمواد المستخدمة ، وأسلوب التعامل مع المهمة (أوبايل – ١٩٨٢ - ١٩٨٣) .

ومن الباحثين من يرى أن الطلاب مبدعون بفطرتهم وطبيعتهم ، والأمر هو تحفيزهم واستشارتهم ، وتوفير الفرصَ لهم ، لكي يدركوا أن سلوكهم وشغفهم ، قريب اشبه الشبه بما هو موجود عند العباقرة (رازك – ١٩٦٧) .

والرأى السابق قد أدى إلى افتراض الإبداعية أولا ، ثم التعويل على محددات البيئة والامكانات وتشجيع الموهوبين حتى يؤدوا أفضل ما لديهم، ومن ثم فإن أهم واجب على التربية والمدارس أن تساعد الطلاب لكي يكونوا واثقين فى أنفسهم ، ومستقلين فى تفكير ، مما سيجعلهم مبدعين فعلا .

وقد اقترح (فابون – ١٩٦٨) أننا يجب أن نركز انتباهنا ، وعنايتنا على الصفات الإبداعية التي توجد فى طلابنا منذ طفولتهم ، وهنا يجيء دور الأسرة ، وألا تضيع تلك الصفات ، بل نغذيها ، ونعمقها ، ونجعلها

أيضا، وهذا هو الأكثر أهمية؛ من رصد ما يبديه المبدعون من سمات تجعلهم مختلفين عمن عداهم من الناس .

ويبدو أن الذكاء أمر يولد به الإنسان ، وأن المعرفة أمر يحصله الإنسان طيلة رحلة حياته ، وأما الإبداعية والإبداع فهما أمران يولدان مع الإنسان ألى حين، غير أن الناس يفقدون معظم ذلك عبر رحلة الحياة ، لأنهم لم يلتفتوا إليه ، ولم ينبههم أحد غيرهم إليه أيضا .

وذكر (موده – ١٩٧٠) أنه من غير مساعدة ، وإرشاد ، فإن الطلاب الذين قد تتوافر فيهم بعض سمات الإبداع والإبداعية ، سوف يضلون طريقهم ، وتتناثر أعمالهم من دون أن يعوا بها ، ويدركوا ما فيها من أصالة وابتذال ، فيبعدون عن هذا ، ويعمقون ذلك .

ومن المنظور ذاته أشار (دي بونو – ١٩٩٣) إلى السذاجة ، والسخف ، والمنافاة للعقل الموجودة فى الافتراض القائل بأن كل طفل بطبيعته مبدع ، لكن إبداعيتة حدث لها ما يسمى بالكف ، أو القمع . وبرغم ذلك فالأطفال الصغار ما عدا غير العاديين منهم ، يبدون قدرا معقولات من التخيل ، والشغف والتطلع ، والحماسة ، أكثر من كثير من الكبار . وتلك هي السمات المرتبطة بالإنتاجية الإبداعية .

أما الكبار ، من الناحية الأخرى ، فيبدون مظاهر مختلفة عما يبديه الصغار للإبداعية ، وهي سمات ليست فطرية عند الصغار ، وإنما يتعين أن يتعلمها الصغار ، لكي يكتسبوها .

وربما لا تكون الإبداعية هي هي عند الصغار كلهم ، وكذلك ليست هي هي عند الكبار كلهم أيضا؛ لأنه من المحال فصل الكبار عن ظروف المجتمع وشروطه وطبيعته الخبرات التى يقدمها المجتمع لأفراده .

ويمكن للكبار أن يكونوا إبداعيين ، وكثير منهم كذلك ، لكن هذه الإبداعية

تميل إلى أن تكون بمثابة تفريعات من بعض المهارات التى تمكنوا منها من قبل ،فألزمتهم أداءامعينا ، وقللت من حرياتهم التى هي شرط أساس فى الإبداعية . والأطفال بدورهم يقدمون أفكارهم الطازجة المتصلة بهم مباشرة، وغالبا ما تكون فى لغة لا تخلو من قيود القواعد وبعض الحدود اللغوية الأخرى .

وبرغم ذلك كله فمن الواضح أننا نحن الكبار ، قد فقدنا فى رحلة نمونا شيئا ما كان كفيلا أن يجعلنا مبدعين ، وكم كنا نفكر فى حرية ، ونحلم بعيون يقظة ، ونتصور أمورنا بشكل لم يكن عاديا ، فأين ذهب هذا كله من بين أيدينا ؟ هل ذهب وضاع لعيوب فينا؟، أو لعدم صلاحية؟ ، أو لنقص وعوز ؟ أو لعيوب في بيئاتنا ونظمنا الاجتماعية والتربوية والتعليمية؟.

وإذن فهناك انحدار فى الإبداع ينمو مع نمو الإنسان . ويبدو أن هذا الانحدار مرتبط بفترات الانتقال بين الميلاد والطفولة بين أنواع الطفولة . وبين الطفولة والمراهقة ، وبين المراهقة والرشد ، وبين المرحلة الابتدائية والمتوسطة ، والثانوية ، وهي فترات حرجة فيما يتصل بالإبداعية (كروبلي – ١٩٩٢) .

وعليه فإن التحدي الأكبر الذي يواجه المعلمين هو كيفية الاحتفاظ بقدرات التعبير ، والشغف والتطلع ، والحماسة الموجودة لدى الصغار ، وفي الوقت نفسه نعلمهم المهارات الأخرى اللازمة للإبداعية ، والتي لا تستغني عنها الإبداعية ذاتها .

غير أن هناك من يرى أنه ليس هناك انحدار فى الإبداعية بمرور الزمن وعبر النضج والنمو ، لكنها قد تنطفئ إذا لم تلق تأييدا وتشجيعاً ، وإرشاداً، وتنطفئ أيضا بالموانع الكبيرة فى الحياة المدنية المعاصرة التى لا

تؤمن – فى الأغلب الأعم- إلا بالمنتوجات المادية الملموسة ، وكذلك باهوس فى تحقيق تلك الدوافع

ولا شك أن الحياة المدنية المعاصرة مليئة بكثير من الضغوط التى تحول بين الفرد ، والقدرة على التعبير ، والإبداع ، وكل ما سبق ، وما فيه من تحفظات عليه ، أو تناقض فيه ، لا يمنع من أن فى كل طفل شرارة من إبداع فى داخله تجاه منطقةما؛ قد تكون هي اللغة ، أو الفن ، أو الدراما، أو المسرح ، أو الرواية ، أو الفنون التعبيرية ، أو التشكيلية ، أو ما شابه، والأهم أن فى كل شخص لمحة ما من ملامح الإبداع والإبداعية . وهناك من الطلاب ما لا ذكر له في الصف المدرسي ، لكنه فى الملاعب الرياضية ، كرة القدم مثلا ، له الوجود اللافت ، والحضور المؤثر ، والحركة الأخاذة اللامعة.هناك شيئ ما فى كل منا ، لكنه محروم من أن يراه أحد ، ويدركه ويلتفت اليه ولا شك أن الدافعية الداخلية – بدورها–مع المعينات الخارجية هي المفتاح الرئيس الأهم والوحيد فى الإبداع والنجاح والدافعية والسلوك والأداء الإبداعيين (تورنس – ١٩٦٢) ، و (أمابايل – ١٩٨٣).

ولا يخلو كلام ، أو فحص للأفراد المبدعين ، ولسلوكهم وأدائهم الإبداعيين، من الإشارة العميقة لمسألة الدافعية الداخلية العالية لدى أولئك الأفراد ، وللطلاقة الذهنية ، ووفرة الجهد والمثابرة فى بذله ، والثقة فى القدرات الذاتية وقوة الشخصية ووفرة الاعتداد بها (ستين – ١٩٩٤) .

وتشير وفرة من البحوث والدراسات إلى أن الطلاب المبدعين يجيئون من خلفيات بيئية واجتماعية دافعة مشجعة لا محبطة منفرة ، الأمر الذي يحفز السلوك الإبداعي ، ويستنفره ويحيطه بالجو الملائم له (وايسبج – ١٩٦١ ، جاكسون – ١٩٦٢ ، وماكينون – ١٩٦٢) .

و قدم (كروبلي — ١٩٦٢ ، ١٩٩٢) مجموعة من القصص التي تقوم بمثابة الأدلة والشواهد المدعمة للفكرة التى مفادها أن الوالدين اللذين يتمتعان بالكفاية الذاتية ، ولا تزيد عندهما اتجاهات الحماية الزائدة إلى حد الهلع والخوف على أبنائهم ، واللذين يشجعان أبناءها على فحص الأفكار ، وتقييمها حتى إن كانت أفكار الوالدين ، مثل هذين الوالدين هو الأكثر نجاحا فى سبر أغوار الإبداعية فى أبنائهم واستنفارها ، أكثر من غيرهما من الآباء والأمهات التى تتوقف علاقتهم بالأبناء عند الحدود المعيشية والنظم الروتينية ، فضلا عن تقليديات تلك الحياة .

وأولياء الأمور من هذا الصنف الأخير هم بمثابة قوى مانعة تحدد مجال الخبرات لدى أبنائهم ، وتضيقه إلى حد يسبب كفا للإبداع ، وانصرافا من الأبناء عما قد يكون إبداعا فيذوي ويذبل ويموت ، ويضيع أدراج الرياح .

ومن المثير ،وربما يكون من التناقض ، أنه قد لوحظ أن المبدعين من الطلاب قد يكونون من بيئات مفتوحة ومحببة جدا ، كما قد يكونون من بيئات مغلقة جداً ومثبطة جدا ، وكم من المبدعين جاءوا من والعسر والفاقة. وفى كلا نوعي البيئتين فهناك حدة الشعور وزيادة الحساسية والحفز الشديد للعمل ابداعيا ، إما توافقا مع البيئة ، أو صراعا معها وتجاوزها إلى ما هو أفضل منها .

والحياة المريحة تدفع ، كما أن الحياة المقلقة هي أيضا تدفع إما للتوافق معها ، أو للسير على خلاف ما تفرضه فيكون الاختراق والإبداع .

ومن الحق أن الحياة الرديئة لا تخلق مجتمعا صالحاً ، لكنها قد تؤدي إلى فرد طموح متجاوز مبدع ، يتجاوز ظروفه بما لديه من طاقات وقدرات عليا عالية ، وتكون بمثابة المحفزات الدافعية على قهر الإحباط ، والعبور من

الظروف السيئة إلى ما هو أفضل منها وإلا فما معني أن تكون الحاجة أم الاختراع ؟

ومهما يكن نوع البيئة ، فإنها تقدم نوعا من العزلة ، كما تقدم الفرص المعينة على تلك العزلة ، هذه العزلة هي المدخل الأهم للتخيل والتفكير (ستور - ١٩٨٨) وكذلك ففي العزلة يكون المصدر الثري للتفكير والتخيل ، وهذان أمران مهمان للإبداع .

وفى العزلة فرص كافية أن يلمس الإنسان ، ذكرا كان أو أنثى ، مشاعره الداخلية ، ويكون قريبا جدا من ذاته ، ومن أفكاره ومجراها ، ونوعها ، وعمقها ، ومن اتجاهاته ثباتا وتقلبا .

وهذه الفكرة التي أثارها (ستور) عن أهمية العزلة فى حياة المبدعين؛ تقترب مما أذاعه (كروبلي) عن فكرة عدم التطفل من جانب الوالدين على حياة الأبناء .

و عول (ستور) كثيرا على الدور الإيجابي للعزلة فى الإبداعات الإنسانية من جانب الأفراد المبدعين ، لأن عزلة المبدع تزيد من تحقيقه لذاته ، ومن سعادته ، وتزيد من إنجازه فيما هو منشغل بها .

وهناك اتجاه عام لدى المبدعين نحو العزلة كما أنه من الملاحظة فى المدارس أن الطلاب لا يجدون وقتا للانفراد بذواتهم ، والخلو إليها . وقد ذكر (ستين - ١٩٨٤) أن كون الطالب مختلفا إنما هو كونه منعزلا ، أي يخلو إلى نفسه وينفرد بها .

كما اقترح (شال كروس - ١٩٨٥) لمساعدة الإبداعية وزيادتها ، أن يترك لكل طالب فراغ شخصي ، ومساحة يعمل فيها منفردا بعيدا عن المجموعات ، كلما أراد ذلك ، وكلما تطلب نوعا من الراحة بعيدا عن الزحام والتشتت والفوضى . وألا يعمل الطفل مع الجماعة إلاإذا رغب هو

فى أن يتشارك أفكاره مع الآخرين بخصوص ما يراه هو إبداعا .
وليس – في ضوء ما سبق – ممكنا افتراض أن الجماعات وأنشطتها معوقة للإبداع والمبدعين . كلا ولكن العمل مع الجماعة رهن برغبة المبدع ، ولا يمكن فرضه عليه ، وكل ما هو مطلوب أن توفر الفرص للطلاب لكي يفكروا بأنفسهم لأنفسهم داخليا وذاتيا ، وهذا محال أن يكون فى وسط الجماعة .
وفى بعض المدارس الأوروبية يخصص للطلاب بعض الزمن لكي يقضوه فى صمت ، وهدوء ، ويعملون أعمالهم فى ثنايا هذا الصمت ، وهذا الهدوء ، ومنفردين . وليس متصورا مثل ذلك الصف المدرس الذي يقعد فيه الطلاب ظهرا لظهر ، أو فى فراغ واسع يسمح لكل طالب أن ينفرد بذاته ، لينجز ما هو بصدره من أعمال بعيدا عن التدريس الرسمي المعهود .
ولو أمكن إيجاد مثل ذلك الصف ، فما سعته ؟ وما أثاثه ؟، وما تكلفته ؟ وما نوع المقاعد فيه ؟ وما تجهيزاته ؟ حتى تتحقق تلك الطريقة المشار إليها عند (شال كروس) فى التعامل مع الطلاب المبدعين .
وقد نوهنا قبل ذلك الى أن المواقف الصعبة ،ربما تكون ذات فائدة وعون كبيرين في الإبداعية لدى الأفراد ، لأنها قد تكون بمثابة المهماز ، أو الحافز ، أو الدافع للعمل والإنجاز ، كما أنها تجعل أصحابها كما لو كانوا على الحافة غير آمنين ، وتجعلهم فى حال من التحفز واليقظة والتنافس للتخلص من تلك الصعوبات التي تواجههم ، فيكون الإبداع (هدسون – ١٩٦٦) .
و ذكر (برونر – ١٩٩٦) أن مستوى عدم التوافق بين الفرد والظروف البيئية ، أو ظروف العمل ، أو بين الواقع والرغبة قد يكون دافعا إما بالسلب ، وإما بالإيجاب نحو الإبداع والإبداعية ؛ ومع ذلك فكثير من

الباحثين يشكك فى مقدار الحفز الذي توفره الظروف الصعبة للإبداع والمبدعين . إذ ليس ممكنا دائما أن يعاني المبدع زحاما ، وفقرا ، ومشكلات اجتماعية ، ثم يحقق إبداعا فى وسط هذا كله .

والأهم من ذلك كله ، مهما يكن نوع البيئة ، أن يكون فيها تحفيز ومثيرات دافعة نحو التحرر ، وليس شرطا أن تكون البيئات ثرية ومترفة .

وكذلك فمن المهم وجود آباء وأمهات يعرفون كيف يقضون الأوقات مع أبنائهم ، ويقدمون لهم الفرص تلو الفرص ليتشاركوا معهم أفكارهم ، ويطوروا منظوراتهم ولغاتهم .

وقد وجد (كروبلي – ١٩٦٧) أن الطلاب المبدعين بشكل عال لهم نمطان معرفيان فى التعامل مع المعلومات التى يستقبلونها ، أحدهما النمط الضيق، والآخر النمط الواسع .

فأصحاب النمط الضيق يتعاملون مع المعلومات (يشفرونها) بطريقة ، أو بطرق القولبة كما هو الحادث فى الطباعة ، حيث يرصون المعلومات على نحو ليس فيه سمات فردية مميزة ، وإنما فى شكل عام مبسط مشترك بينهم جميعا (مقولبات المعلومات) ، والآخرون من ذوي النمط المعرفي الواسع يميلون إلى إحداث بعض التجديدات ، أو يحورون فى تشفيرها على نحو يثبت سماتهم الفردية ، ويعينهم فى التفكير المنتج الفاع الفاصل.

وكذلك فقد لاحظ (كروبلي) أنهم أيضا يميلون إلى المخاطرة الذهنية أكثر ممن هم أقل إبداعية ، مثل التخمين ، وفرض الفروض وهذه ملاحظات لاحظها من قبل (تورنس – ١٩٦٥) ، و(ماكليلاند – ١٩٦٣) ،و (روي – ١٩٦٣) ، ومن ثم فإن هذه المخاطرات الذهنية هي سمات رئيسة فى الطلاب ذوي الإبداعية العالية .

الإبداعية والذكاء:

ليس تعريف (الذكاء) بأفضل حالا من تعريف (الإبداعية) ، فهو بدوره مفهوم غامض غير محدد حتى عند أهل علم النفس الذين يرونه – في أحسن الأحوال – هو ما تقيسه اختبارات الذكاء .

وربما يكون مفيدا للقارئ ، وقبل مواصلته القراءة ، أن يكتب تعريفا للذكاء كما يراه هو نفسه ، ثم يواصل القراءة ، وفى أخر الأمر يعاود النظر في ذلك التعريف الذي حدده للذكاء .

ومن المهم أن يكتشف كل معني الذكاء ، فضلا عما لديه من معنى للإبداعية ، والإبداع . ثم يحاول تقصى العلاقة بين الذكاء والإبداعية ، وهو ما نحاول تبينه والكشف عنه .

وثم تعريفات عديدة للذكاء من وجهات نظر مجموعة من المعلمين ذكورا وإناثا ، وفى مستويات ، ومراحل تعليمية مختلفة ، ضمن الدراسة التى أجرتها (مارلين فراير) على ألف وثمانية وعشرين معلما ومعلمة ، وفيما يلي نماذج من تلك التعريفات :

١- هو القدرة على إدراك ما يريده شخص من شخص آخر ، فضلا عن أنه شيئ يأخذ منه الإنسان ما يعينه على فهم ما يدور حوله في الخارج .

٢- هو القدرة على صنع الأفكار وتشكيلها ، والتعبير عن الذات بطرية تتفق مع الفكرة المتصورة .

٣- هو الترابط بين أفكار الفرد الصغير ، وهو عند الكبار القدرة على إبداء العقلانية والتبريرات والاستدلال والتفكير المنطقيين ، والتفكير الذاتي ، واتخاذ القراءات .

٤- نحن كائنات مكونة من مواد معدنية ، ومن المعتقد أننا مجرد أحجار معلمة بالتفكير .

٥- يختلف الذكاء كثيرا عن الإبداعية ، وهو السعة والطاقة اللازمة للفهم ، ونسخ الأفكار بطريقة مفيدة نافعة . وقد يكون ذا منظور كبير واسع ، أو ذا منظور ضيق .

٦- والأهم فيما مضي أن هناك تمايزا بين الذكاء والإبداعية ، وأن كليهما مختلف عن الآخر .

وربما يكون لدى الأفراد، وخصوصا الصغار ، من القدرات ، أو القدرة التي لا تقابل بقية ما لديهم من المهمات ، ولذلك ، فإنه في أي اختبار من اختبارات نسبة الذكاء يحصل الصغار على درجات منخفضة جداً في النسبة كلها ، لكن الواحد منهم قد يكون متفوقا في جزء معين من أجزاء تلك النسبة العامة للذكاء ، ومن هنا فقد يكون الذكاء مجرد عامل في التفكير ، أو في القدرات .

و رأى الباحثون المعنيون أن الذكاء مكون متكامل مع الإبداعية ، ومن الشائع المعلوم أن نسبة ما من نسب الذكاء ، ولتكن(١٥٠) إن هي إلا مؤشر يدل على مدى تأثير الذكاء في مستوى الإبداعية ،أو على أنها مجرد مستوى عنده يؤثر الذكاء في الإبداعية . وفيما فوق هذا المستوى تتدخل عوامل أخرى غير الذكاء ، مثل الشخصية ، والبيئة ، والاتجاهات، وتكون ذات تأثير كبير في مسالة الإبداعية (رازك — ١٩٦٧) .

ومن المعتقد — عند بعض المعلمات — أن هناك أدق شبه بين الإبداعية والذكاء ، حيث أن هناك أمثلة مشتركة بينهما ، كما أن أي مثال على الذكاء يمكن أن يكون المثال نفسه على الإبداعية ، والمشكل في الذكاء أن الطريقة التي يقاس بها مختلفة تماما عن الأطفال بشكل أو آخر . وليس من المعتقد أن نسبة الذكاء ، وما يحدث في التربية أمران يرتبط أحدهما

بالآخر ، برغم ما تشير إليه بعض الاختبارات ، والحسابات من ارتباط عددي .

والرأي السابق يذكر بما سبق أن قاله (ستين — ١٩٩٤) ،من أن مفهوم الذكاء ليس أمرا مجردا ، وإنما قد يكون أمرا ملموسا متضمنا فى الدرجات المعبرة عن نسبة الذكاء .وكل المقاييس التي راعت مسألة الذكاء ونسبة الذكاء ، قد أشارت إلى أن نسبة الذكاء هي مجرد مقياس ، أو قياس (تقدير) لمعدل نمو الطفل ، بحيث إن نسبة الذكاء لدى أى طفل ، ليست كل ما يجب معرفته عن نمو ذلك الطفل نفسه .

-وهناك أمور كثيرة يجب أن نعرفها عند الطفل مثل مدى قدرة الطفل على استخدام نسبة ذكائه ، ولهذا يجب أن نعرف ، إما من الملاحظات ، أو من الاختبارات ، شيئا ما عن شخصية الطفل نفسه ، ودافعيته (ستين — ١٩٩٤)

– و رأى ربع العينة فى دراسة (مارلين فراير) (١٠٢٨) أنه لا يوجد سقف أعلى لدى الأطفال فى ذكائهم ، فى حين رأى ثلثا العينة نفسها أنه لا يوجد سقف أعلى لإبداعية الطلاب .

وأيضا ، ففي حين أن ٧٠٪ من عينة الدراسة اعتقدوا أن هناك مجالا ما لتطوير الذكاء ، فإن ٩٠٪ من العينة ذاتها قد رأوا أن هناك مجالا لتطوير الإبداعية ، بمعني أن الإبداعية أكثر مرونة من الذكاء ، وأن الذكاء يمكن أن يكون أمرا ثابتا لا تصرف فيه .

وأجرى بعض المقابلات مع معلمي العينة ، ومنها ظهر أن هناك فروقا بارزة فى رؤية المعلمين لكل من الذكاء ، والإبداعية ، فمن المعلمين من يرى أن الإبداعية ، وهي نقيض الذكاء ، تحتاج إلى أن نسرعها ونغيرها . والفارق الجوهري بين الذكاء والإبداعية — عند بعض المعلمين — هو أنه

ليس فى الوسع تطوير الذكاء وزيادته ، وكل ما يلزم فى الذكاء هو زيادة الفرص المعينة على تيسير القوى والطاقات . أما فى الإبداعية فهناك مجالا أكبر منه فى زيادة الإبداعية وتطويرها .

وكذلك فمن المعلمين ، من رأى أنه ليس ممكنا أن نجعل الأفراد أذكياء بأكثر مما هم عليه ، وإن كان من المعتقد أنه يمكن تحسين إبداعيتهم حتى سن متقدمة فى حياتهم ، وهذا لا يكون فى حال الذكاء الذي هو مستوى موجود لدى الفرد ، ولا يزيد عما هو عليه .

والذكاء من منظور المعلمين أمر يخضع للقياس العلمي ، وفقا للتعريف العلمي للذكاء ، وليس أمرا يمكن التأثير فيها تعليميا ، ولا يتغير إلى حد كبير . أما الإبداعية فهي منطقة يمكن التعامل معها تربويا ، وتعليميا والتأثير فيها ، وتنميتها وتطويرها ، فضلا عن أنها من الأمور الشخصية الذاتية ، لا الأمور العلمية الموضوعية ويمكن تعليمها ، كما يمكن تعلمها .

والذكاء ليس شيئا ثابتا ، وليس أمرا محددا ، لكن شيء يمكن أن يوجد في صور وأشكال شتى ، وهذا منظور له تطبيقاته المتعددة ، وإن كان هناك معتقد مفاده أن أكثر الطلاب إبداعية هم الأعلى ذكاء (نسبة ذكاء مرتفعة)، و هم من ذوي نسب الذكاء المرتفعة ، وأن الطلاب المبدعين فنيا ، هم من ذوي القدرات العالية على التعبير اللفظي ، ومن ثم فهم عادة ما يكونون متفوقين فى دروس اللغة ، وخصوصا دروس الأدب والنقد ، أي أنهم مبدعون فى التعبير اللغوي والبصري .

وقد حدد (كروبلي — ١٩٦٧) أربعة أساليب يختلف فيها الطلاب ، فيما يتصل بمقاييس ذكائهم ، وإبداعياتهم :

أ) الدرجات المرتفعة فى كليهما .

ب) الدرجات المنخفضة فى كليهما .

ج) درجات ذكاء عالية ، وإبداعية منخفضة .

د) درجات إبداعية عالية ، وذكاء منخفض .

وهذا الفئة الأخيرة التي يجب أن نوليها مزيدا من العناية ، ومزيدا من الفحص للفهم ، فالطلاب فى هذه الفئة تبدو عليهم صعوبات سلوكية ، فضلا عن تعثر واضح فى مسارهم التعليمي ، أو على الأقل يسلكون تعليميا ضمن أقل الحدود التعليمية المقبولة ، ولعل هذا راجع إلى تركيز المدارس عموما على مسائل الذكاء فى صورة التحصيل ، وإهمال مسائل الإبداعية ، وهي لا دخل لها بالتحصيل مباشرة ، وما يصلح له هؤلاء المبدعين لا تعني به المدارس ، بل تهمله ، وذلك بسبب تدنى النظرة التعليمية الإبداعية ، فضلا عن سوء تصور لها ، بل ربما تكون الإبداعية ذاتها محاربة ، أو ينظر إليها على أنها من مضيعات الوقت بمثل ما هو الحال فى الفكر المثالي القائم عليه الفلسفة الأزلية التربوية التي ترى الفنون والموسيقا والتربية البدنية من مضيعات الوقت ومستهلكات القوى والطاقات الأكاديمية .

الذكاء والإبداعية وعلاقتهما بأعمال الطلاب :

من المهم أن نتساءل دوما ، وأن نظل فى فحص دائم فى مسألة الذكاء ومستوياته التى تؤثر فى أعمال الطلاب من المنظور الإبداعي . وبرغم أن فائقى الذكاء من الطلاب ، وقليلية ينتجون أعمالا إبداعية ، فإن الطالب الأذكى هو الذي يعرف تلك المؤثرات التي أثرت فيه وجعلته ينتج هذا العمل الذي خرج من بين يديه ، وجاء موصوفا بأنه (إبداعي) ، فضلا عن معرفته بالسمات الإبداعية فى ذلك العمل نفسه .

وكثيرا ما يأتى الطلاب بأعمال جميلة ، لكنهم لا يدركون عناصر الجمال فيها ، ولا مقومات جودتها ، في حين أن الطلاب الأذكى يلتقطون تلك

الأعمال ذاتها بطريقة حدسية لأنهم -وبالحدس أيضا- يكونون قد التفتوا داخليا الى بعض مقوماتها جودة وجمالا .
ومن المعتقد أن هؤلاء الأطفال الأخيرين لديهم حساسية عالية لأفكار أعمالهم، فيلتقطونها ، ويعمقون تأملاتهم فيها ، وتكون لديهم الرغبة في المبادأة وتحمل المخاطرة ويلتقطون ما يقال له (الصدفة السعيدة) تلك التى يهملها غيرهم من الطلاب ، وتمضي من بين أيديهم ، ولا يلتفتون إليها .
ومن الناحية الأخرى فالطلاب الأذكى ينتجون – أحيانا- أعمالا تبدو مكتملة من الناحية الحرفية ، وهي بذلك صواب ومتقنة ولا معه ، لكنها أعمال مسطحة ، ولا عمق فيها ، ولا تثير فى مستقبلها أعماقا ، فى حين أن هناك بعض الطلاب الأقل ذكاء ينتج أعمالا ليست فى إتقان الأعمال الأولى ، لكنها عميقة جدا ، وتثير أعماق مستقبليها ، وتكون بعيدة على نحو عميق .
والمثير فى الأمر السابق هو تلك الأسباب التى جعلت من الطلاب المتفوقين، ينتجون أعمالا قليلة القيمة قليلة العمق ، فى حين أن الشائع أن تكون أعمالهم غير هذا ، أى تكون مكتملة ، وعميقة ومعبرة ، فهل فهمهم عناصر الدقة والاكتمال مختلف عن فهمهم ووعيهم بعناصر القيمة والعمق ، والتعبير فى العمل الذي يدعونه ؟
ومن الملاحظ على بعض الطلاب المتفوقين أكاديميا ، وعلى زملائهم الأقل منهم تفوقا ، أنهم قد يمارسون – فى دروس اللغة – أعمالا مكتوبة جيدا لكنها لا تعكس أى نوع من المخاطرة نحو الإبداعية برغم صحة الكتابة وحسن تنظيمها وجمال عرضها ، وصواب قواعدها ؛لكنها كتابة جافة لا تثير خيالا ، ولا تدفع نحو تأمل . وكذلك يلاحظ أن من الطلاب من لا

تكون كتاباتهم صحيحة ، لكنها تثير الخيال ، وإلى حد بعيد عميق ، ومليئة أفكارا ، وفيها منظور ، وإن يكن مناسبا لهم ، وبطريقتهم الخاصة ، ويبدو منها شغفهم بالعالم ، حتى أنهم هم أنفسهم يفهمون هذا جيدا.

ويبدو من الملاحظات السابقة أن المتفوقين أكاديميا كسولون إبداعيا ولا يتضجرون من التدريس التقليدي ، ويمكنهم المجادلات منطقيا ، وعقلانيا، وربما يكون مستواهم ومحصولهم اللغوي ثريا ، ويتذكرون جيدا ما قيل لهم ، وذواكرهم حافظة جيدا ، لكنهم – وبرغم هذا كله – ينقصهم الشغف الذهني الذي يمكن أن يدفعهم نحو الإبداع ، ومن الصعب إجراء مناقشات مفتوحة معهم ، لأنهم يتصورون أنهم يفهمون الواقع من حولهم ، ومع ذلك فهم فى كتاباتهم يختارون البدائل السهلة على نحو أقل من زملائهم غير المتفوقين .

ويبدو كذلك أن هناك فئة من الطلاب إلى السلامة فى الكتابة فى موضوعات جافة لا تثير خيالا ، وهؤلاء – فى نظر بعض المربين–منتمون إلى طبقات متوسطة اجتماعيا واقتصاديا ، حيث يتضايق فيها الوالدان من كون أبنائهم مبدعين ، ويرون إبداعهم مضيقا للوقت وأن المذاكرة الجادة هى السبيل الوحيد عند الوالدين للنجاح ولا غيرها من سبيل .

وكثيرا ما ينهر الطلاب المتفقون عندما يطلب إليهم ممارسة الموسيقى مثلا فى حين أن الطلاب الأقل تفوقا يكونون بارعين فى دروس الموسيقى والفنون .

وفى كل ما سبق يقع اللوم – فى التربية – على نظام الامتحانات التى يجب أن يكون التعليم والتدريس لأجلها ، وفقا لفلسفة التنافس والحصول على درجات النجاح والتفوق فى تلك الامتحانات .

وفى ضوء فلسفة التعليم لأجل الامتحانات يحرص الطلاب المتفوقون حرصا

كبيرا على الحصول على الدرجات العالية . فيركزون جهودهم فى المنحى الأكاديمي ، ولا يلتفتون الى المناحي الإبداعية .

وقد لاحظ كل من (تورنس – ١٩٦٥) و (كروبلـي – ١٩٦٧) أن بعـض الطلاب بهذا المنحنـى الأكـاديمي يسـلكون السبيل الآمنـة، ولا يخـاطرون بالسلوك الإبداعي الذي يرونه محفوفا بالمخاطر التعليمية ، وربما يكـون – من بعض وجهات النظر – على حساب التفوق الأكاديمي ، وهذا المسـلك يجب –مهما تكن حجته و–محاربته لإفساج السبيل أمام المتفوقين لإظهـار ما عساه يكون لديهم من إبداعيات ، وذلك بتوفير بعض المواقف التعليميـة التى قد تكشف عن تلك الإبداعيات .

ومن الملاحظ – فى المدارس الثانوية –أن هناك طلابا متفوقين أكاديميا وفى اجتياز الامتحانات ، لكنهم يخشون من الإفصاح عن أفكارهم الذاتية ، ولا يخاطرون بطرق إبداعية ، وذلك خشية أن يكونوا مخطئين ، أو أن تكون تصوراتهم خطأ ، وهذا أمر لم يعتادوه أكاديميا .

وقد وجد (سـتين – ١٩٩٣) أن خـوف أولئـك الطـلاب إذا مـا أزيـل فـإن طاقاتهم الإبداعيـة تظهـر ، ومـن دون التـأثير علـى أوضـاعهم الأكاديميـة الجيدة ، وخصوصا عندما يدركون أنه ليس فى الإبداع ما هو خطأ .ولا ما هو صواب ، خلافا للمعيارية الموجودة فى التحصيل الأكاديمي .

ومن الواضح أنه إذا أردنا تشجيع إبداعية الطلاب المتفوقين أكاديميا ، فلا بد من أن نتيح لهم الفرص لأن يخطئوا ، وأن يمارسوا المخاطرات الذهنيـة التي لا بد منها فى السبيل الإبداعي ، ومـن دونهـا لـن يكـون هنـاك مـن إبداع، ولو فى بعض أوقاتهم ، لا فى كل الأوقات .

والأمر ليس إلا تمكين الطلاب الذين لديهم أفكار جيـدة ، لكـنهم يفتقـدون المهارات اللازمة للتواصل بشأن تلك الأفكار ، والتعبير المعلن عنها صراحة

وفي وضوح وانفتاح ، ومن دون مهاجمة ، ولا انتقاص ، حتى يكتسبوا تلك المهارات ؛وهذا ما يعينهم على السير في سبيل الإبداع ومواصلة الحركة فيه ، بدلا من الخوف منه . ولا شك أنه في غياب مهارات التواصل ، وخصوصا الكتابة ، فإن هؤلاء الطلاب ربما يصابون بالإحباط وهذا قد ينعكس سلباً على شخصياتهم إما بالانعزال أو بالعنف .

كيفيات الإبداعية والذكاء لدى الطلاب :

يعرف كثير من المعلمين ، أو ربما يخشون ،أمورا كثيرة عن الفرق بين الذكاء والإبداعية وربما يكون ذلك الفرق راجعا الى طبيعة المادة التي يتخصصون فيها أو لأنهم – مثلا – قد يتعاملون – بعضهم – مع ذوي الاحتياجات الخاصة التي لا تحتاج الى كلام عن الذكاء ، ولا عن الإبداعية.

ومن الملاحظ أن شخصا ما قد يكون ممتازا في شيئ ما ، ويكون رديئا في شيئ آخر ، ونادرا ما يكون الإنسان ممتازا في كل شئ ، ولا رديئا في كل شئ ، فهذان الحالان الأخيران مثاليان وربما لا يكونان موجودين في الأغلب الأعم .

ومن الطلاب من هو ردئ في القراءة لكنهم بارعون في القدرات المكانية والجغرافية ويجدون السبيل ، ولا يضلونه في مدن مزدحمة مثلا ، في حين أن هناك من هم ذوو كفايات قرائية بارعة ، لكنهم يفتقدون الحساسيه للأماكن والمواضع والاتجاهات .

ومثل هذه الملاحظة وجدت لها صدى لدى (جاردنر – ١٩٩٣) ، حيث ذكر أن مسألة الذكاء يثار فيها الأسئلة الخطأ بشأنها . كما ذكر أنه ليس مهما ولا صوابا أن نسأل عن مستويات ذكاء الطلاب . وفقا لمقاييس نسب الذكاء ، لكن الأهم هو السبل ، أو الطرق ، أو الأساليب (الكيفيات)

التي يكونون فيها أذكياء . وقد أشار (تريفجر) إلى شئ من هذا القبيل بالنسبة إلى مسألة الإبداعية ، أي ليس شرطا مستوى الإبداعية ، لكن الأهم هو الكيفية التي يكون بها الإبداع ، أي النظر إلى الإبداع والذكاء على أنهما عمليتان ، لا منتوجات ولا سمات .

ملخص الفصل الثالث :

ليس مقصودا من نعت بعض الطلاب بأنهم مبدعون ، أن هناك طلابا آخرين ليسوا كذلك ، أي إثبات الإبداع لفريق ، ونفيه عن الفريق الآخر، كلا ليس هذا هو المقصود بحال . ولكن المسألة أنها منحى تعليمي تقليدي ، أو هو عرف درج عليه الباحثون في التصنيف والفحص والدراسة، للإشارة إلى سمات الفرد المرتبطة بالإبداعية .

وربما يوصف، الأفراد بأنهم إبداعيون بطرق أو أخرى ، وبعيدا عن مسائل التصنيف العلمي المعياري الحدى ومن الشائع ارتباط صفات مثل الشغف والتخيل ، والحماسة ، بكل من الإبداعية ، وصغار الطلاب ، وفي حين أن هذه أمور مهمة ،فإنها ليست هي الصفات الوحيدة اللازمة والضرورية للإبداعية .

والمسألة الجوهرية بالنسبة للمعلمين هي كيفية مساعدة صغار الطلاب في أن يظلوا محتفظين بتلك الصفات التي كانت لديهم في الصغر ، وألا تضيع منهم عندما يكبرون ، وفي مدارج عمرهم ونمو مختلف المهارات الأخرى والمعارف اللازمة لكي يكونوا مبدعين .

وبرغم ما ذكرناه من سمات وصفات للمبدعين الإبداعيات ، فإن أهم تلك السمات جميعها في الإبداعية العالية لدى المبدعين ، هي مداومتهم ورغباتهم في العمل الشاق اللازم لتحقيق أهدافهم .

ومن المهم اللازم أن تكون برامج إعداد المعلمين متضمنة أمورا جادة عن

الذكاء والإبداع والإبداعية ، ونسب الذكاء من حيث صورها ومعانيها والعلاقات بينها لدى الطلاب فيما بعد .

والإبداعية أمر يمكن أن يجنى من كلا نوعي البيئات المحببة وغير المحببة، المقبولة ، وغير المقبولة . وهناك أدلة كثيرة على ضرورة اتخاذ التدابير المبكرة لجعل الطفل مبكرا ضمن مشروعات مبكرة أيضا في صغر الطلاب ، وهذا أمر لا يخلو من فوائد ، ويقدم كثيرا من المعونات في هذا السبيل ، سبيل الإبداعية .

وسواء أنخرط الطفل ، أم لم ينخرط ، وسواء أكان عمله معتمدا على غيره في أول الأمر ، أم كان مستقلا منذ البداية فإن الأمر كله معتمد عليه هو نفسه في المهمة والموقف ، لكن لا بد من وجود نوع من القواعد المبدئية الحاكمة ، ولا بد من نوع من التوجيه والقيادة في مبدأ الأمر ، ولابد من رعاية سلوك الطفل في سبيل الإبداع ، وكل ذلك يكون بصورة منخفضة جدا ، وتكاد تكون غير منظورة ، لأن إدراك الطفل إياها أمر يعوق اتجاهه نحو الإبداع .

ولتطوير ابداعيات الطلاب فهم محتاجون إلى أن يكونوا قادرين على فحص أفكارهم وتمحيصها في وضوح وعلانية ، وهذا أمر لا يتوافر في النظم التعليمية الحاضرة التي لا تتيح تلك الفرص للطلاب ، بل تحرص على الأداء الفني الأكاديمي المعياري الصواب ، لأجل الامتحانات والتنافس في سباق الدرجات والتقديرات ، ولا تعول كثيرا أو تماما على مسائل الشغف والتخيل ، ولا على الأعمال التي تحمل قدرات عميقة من التعبير .

والمجتمعات ليست في حاجة فقط إلى الأكاديميين وحدهم ، بل إلى المبدعين كذلك ، والأكثر أهمية،وهو المطلوب، أن يكون المبدع أكاديميا ، وأن يكوم الأكاديمي مبدعا في الآن ذاته .

الفصل الرابع

الكينونة المبدعة

نحاول فى هذا الفصل أن نستكشف ما هو موجود فى الشخص المبدع، أو ماذا يعني أن يكون مبدعا ؟ وما الذي يعينه على أن يكون كذلك؟

ونحاول فى هذا الفصل أيضا أن نلفت القارئ إلى بعض الأعمال التي تتضمن ، وتوحي ببعض الاستبصارات العميقة ، وتحمل فى ثناياها تقاليد جديدة غير عادية ، وغير مألوفة فى استخدام المصطلحات والمعهودات الاجتماعية والثقافية ، وتجانف الميل الجارف إلى الأحكام المسبقة ، والمعتقدات الموروثة ، وتقدم لكل هذا تفسيرات جديدة غير مطروحة ، وهذا هو نوع مهم من أنواع الإبداع ، وتعمق نظرتنا فى عملية الإبداع ، وفى العمل الإبداعي .

ويستخدم مصطلح التفكير (لإبداعي – الابتكاري) فى هذا الكتاب ليشير إلى ذلك النوع من التفكير الذي يسفر عن إنتاج أفكار مبدعة ، أو منتوجات إبداعية على النحو الذي أشرنا إليه فى الفصل الثاني . وليس مقتصودا من هذا التفكير أن فيه عمليات غريبة أو غير مألوفة ، أو غير عادية ، وهذا أمر بالفعل غير موجود ولا نشير إليه ، لا صراحة ، ولا تلميحاً .

ولا شك أن استخدام مصطلح (الإبداع – الابتكار) هو الذي أضفي عليه نوعا من الغموض ، وأحاطه بهالة مصطنعة تجعله أمرا غير مألوف ، وقد يرهبه الناس هذا هو الحادث فعلا .

وعادة ما يستخدم هذا المصطلح ليشير إلي كل من التفكير الإبداعي فى مجمله ، وإلي ما يقال له : التفكير التباعدي ، وهذا أمر يسبب نوعا من الخلط بين نوعي التفكير . ونحاول فى هذا الفصل النظر فى التفكير الإبداعي من منظور أوسع لنصل إلى صورته العريضة الأشمل ، من قبل التركيز على التفاصيل النوعية المتضمنة فى هذا التفكير .

الصورة الكبرى للتفكير الإبداعي - الابتكاري :

ربما ننظرَ في التفكير الابتكاري على أنه نوع من النشاط اللازم لتوجيه الانتباه . وفي هذا النشاط توجد العمليات المعرفية العادية مثل (الإدراك ، والذاكرة ، والتعلم ، واللغة ، والاستدلال العقلي)، وتستخدم هذه العمليات ، بطريقة مفيدة نافعة ، وذات قيمة لتنتج أفكارا ومنتوجات ذات قيمة أيضا ، أو في المادة لإ نتاج الأفكار والمنتوجات القديمة في صورة جديدة . وبطرق مختلفة عن ذي قبل .

وثم جدل ومناظرات كثيرة بخصوص المدى الذي يبلغه التفكير الإبداعي في تضمنه استراتيجيات معينة من دون غيرها ، وخلافا لأنواع التفكير الأخرى ، وكذلك بخصوص متضمنات تلك الاستراتيجيات نفسها .

وبناء على ما أنجزه (جيلفورد – ١٩٧٧) ، فإن كثيرا من الباحثين يرى أن التفكير الإبداعي يتضمن أمرين مهمين هما: التفكير العريض الواسع المنتج عديدا من الأفكار المحكمة وكذلك- وهو الأمر الثاني – التفكير من المنظور الضيق (التحليلي أو الناقد) ، بمثل ما يحدث عند التوفر على فكرة واحدة من بين تلك الأفكار العديدة ، والتدقيق فيها ، وتوسيع المنظور من داخلها ، أو التوفر على حل واحد من بين مجموعة من الحلول .

ومن الشائع استخدام مصطلح (التفكير التباعدي) ، ليشير إلى الأمر الأول الواسع ، وكذلك يستخدم مصطلح (التفكير التقاربي) ، ليشير إلى الأمر الثاني الضيق التحليلي ، أو الناقد . وعلى هذين النوعين: التقاربي والتباعدي ،تقوم برامج تنمية حل المشكلات ابتكاريا مثل ما أنجزه (أوسبرن – بارثر) .

وبرغم ما هنالك من جدول فى صدق تلك البرامج ، فإن كثيرا من السيكولوجيين يرونها برامج مناسبة ، أو أكثر ملاءمة لطبيعة التفكيرين التقاربي والتباعدي وهما وصفان أفضل من التوليدي والناقد، أو التحليلي .

ووفقا لما قاله (هوسيفا – ١٩٨١) ، فإن الإبداعية كثيرا ما توصف فى الكتابات السيكولوجية والتربوية ، فى مصطلحات التفكير التباعدي ، وهذا ما يراه كثير من المعلمين .

ويعود ارتباط التفكيرين التقاربي والتباعدي بالإبداعية ، إلى (جيلفورد) و (ايسبرج – ١٩٩٣) وكذلك فقد ارتبط مصطلح التفكير التقاربي ، تقليديا ، بالاستدلال المنطقي ، أو التعقل المنطقي (بول – ١٩٩٣) . وكذلك فهناك افتراض شائع مفاده أن الاستدلال المنطقي هو السبيل الطبيعي ، أو الطريق الصواب للتعقل . ومع ذلك فقد دلل (جونسون – ليرد ، ١٩٨٣ ، ١٩٨٨) على أننا فى حياتنا اليومية ، وعندما تفكر منطقيا ، لا نتبع تماما ، أو حرفيا القواعد اللازمة للتفكير المنطقي ، برغم أننا نستطيع ذلك إذا ما أردناه .

التخيل والتفكير الإبداعي :

من الملاحظ أن علم النفس المعرفي يتحفظ كثيرا فى استخدام كلمات معينة من مثل (التخيل) ، لأنها محملة بالمشاعر والانفعالات الفردية ،فى حين يميل إلى استخدام مصطلح مثل (الصور) ،أو (النماذج) العقلية ، لأن هذه هي مناط عنايته .

والتخيل أمر يشمل ما هو أكثر من (الصور) ، (النماذج العقلية) ، حتى ولو كان التخيل من المنظور التقليدي لتعريفه (وايت – ١٩٩٠).

وبديلا عن التخيل ، فإن (جونسن – ليرد) مثلا يستخدمان

الاستدلال ، أو التعقل ويتحاشيان استخدام مصطلح (التخيل) كثيرا. والاستدلال عندهما عملية تخيل ، وهما بهذا التعريف يضيفان قيمة ملحوظة لاستخدام التخيل فى التربية بشرط أن يكون أمرا عقليا ، لا انفعاليا ، ولا من حيث صلته بالتفكير الإبداعي كما تشيرإ الكتابات فى هذا النوع من التفكير (فراير – ١٩٨٩ ، ١٩٩٤)،

ومن المعروف – تقليديا- أن هناك ارتباطا وثيقاايين التخيل والإبداعية ، فمثلا نرى (ويلر براونلى – ١٩٨٥) يصف الإبداعية على أنها هي التخيل فى هذا التفكير (أوسبورن – ١٩٩٣) ، وإن كان ذلك بسبب ما فيه من توليد ، لا يسبب العناصر الناقدة المعروفة معياريا .

ومع ذلك فقد ربط (بول – ١٩٩٣) ربطا محكما بين المنطق والابتكار، ورأى أن الناس يتعاملون مع كل شئ فى حياتهم ، وفى خبراتهم بطريقة يشفرون فيها الخبرات بقوى عقولهم ، ليوجدوا تصورات ذهنية عن تلك الأمور والخبرات .

وعادة ما يحدث ذلك بشكل آلي روتيني ، ومن دون وعي منا أننا منخرطون فى مثل هذا الصنيع ، والخلق المبدع ، أو الإبداع المنطقي ، وبالحدس نصنع المفهومات ، ونرى الواقع ، فى شكل يدمج بين التعقل والابتكار معا . وكذلك ندرس الكائنات الحية وفقا لمنطق حيوي، حتى نؤسس طرقا لتصورنا تلك الكائنات ولنصل إلى استنتاجات صلبة صادقة عن صور الحياة،وكذلك الحال فى استخدامنا التنظيمات الاجتماعية ، والمنطق الاجتماعي . وهذه أمور لا يولد الواحد منا مزودا بها ، أى بتلك التراكيب الاجتماعية ، وإنما نحن الذي نصنعها عبر حياتنا ، ومن خلال خبراتنا .

الاتجاهات نحو التخيل :

تختلف اتجاهات المعلمين نحو التخيل ، والطلاب الذين لديهم هذه القدرة ، أو النزعة ، ويبدو أن هناك اتجاهات مضادة من المعلمين نحو أمثال هؤلاء الطلاب ، حيث يوصفون باللهو ، وإضاعة الوقت ، والشرود ،و التسطح الأكاديمي ..

ويبدو كذلك أن هذا الموقف هو وليد الفكرة القديمة التي كانت - وما زالت - تفرق بين العلم من جهة ، والفن من جهة أخرى ، ووفقا لهذه الفكرة ، فليس بمستغرب أن نجد من المعلمين من يحارب التخيل فى طلابه ، وينظر إليهم فى ارتياب وتشكك فى القدرات التي لا يرونها إلا القدرات الأكاديمية ، والتحصيل المعرفي .

غير أن مطالب المجتمعات الحديثة ، والتربية الحديثة ،تحاول أن تلغي تلك الفكرة القديمة التى تفرق تفرقة صارمة حدية بيت العلم والفن ، وتنسب التخيل إلى الفنون ، وتنفيه عن العلوم ، فتجعل هذه أمورا صلبة ، وتلك أمورا سائلة رخوة لا سبيل إلي القبض عليها بمثل ما هو الحال في دراسات العلوم الفيزيقية .

والحقيقة أن للتخيل دورا كبيرا في حياة الإنسانية ، وخصوصا من قبل اختراع الكتابة ، أي فى الفترة الشفاهية ، تلك التي فيها ابتكرت الشفاهيات الإنسانية أساطيرها المعروفة المروية والمنقولة سماعا ثم دونت فيما بعد ، وعن طريق تلك الأساطير .

وتمتلئ الأساطير بالخيال والتخيل ، والصور ، وكل ذلك أيسر في النقل والذيوع والانتشار بين الناس ، لأنها شفهية ، ويسهل نقلها ، وتذكرها ، ولقدرتها الفائقة على جذب الانتباه ، وإثارة الفضول والشغف (إيجان - ١٩٩٢) و (كوهين - إيزنك ، و ليفوى - ١٩٨٦) .

وثم فريق من الباحثين الذين يولون التخيل عناية كبيرة فى حياة الإنسان وتربيته ، فقد ذكر (ستور – ١٩٨٨) أن التخيل قدرة بيولوجية على التلاؤم ، ويستخدمها الإنسان ليوازن بين مواقفه الحاضرة ، والمواقف الممكنة المحتملة ، وعن طريق التخيل يكتسب الإنسان أقدارا هائلة من المرونة التى تعينه على التلاؤم والبقاء حيا فى ظروف قد تكون صعبة ، أو خطرة ، وبهذا التخيل استطاع الإنسان أن يحيا فى درجات حرارة عالية ، وبرودة شديدة واستطاع أن يخترق سطح الأرض ، ليصل إى الفضاء الخارجي ، وكل هذه أمور لا تستطيعها الحيوانات ، ولا الكائنات الحية الأخرى ، ، غير الإنسان، بما لديه من تخيل ، أى القدرة على التلاؤم والتكيف .

وبرغم ذلك كله، أو لعله بسببه ، فإن هناك من يرون فى التخيل نزعة شريرة يجب محاربتها والقضاء عليها ، أو يرونها زندقة وهرطقة يجب ألا تكون ،وخصوصا فى مجال التربية (كيرني – ١٩٨٨) . ومثل هذا الرأي له شواهده الكثيرة فى تاريخ الإبداع ، والمبدعين من الناس .

وثم أمور كثيرة فى الأساطير والعلوم والديانات لا يمكن التعامل معها من المنظور العلمي الموضوعي الجامد الصلب ، ولا يستطاع الاقتراب منهما إلا بالتخيل ، لأنه –وخصوصا الأساطير – من انتاج التخيل ، ولا كذلك الأمر فى الديانات ، فهي نصوص مقدسة تصدق كما هي ، ولا مانع من تخيلها غير أنها بخلاف كل التصورات ، وتأويلها الحق عند الله سبحانه .

وفى الأسطورة الهيلينية (برومثيوس – سارق النار) – مثلا – ، وهي من الأساطير الشا ئعة عن المجتمع اليوناني ، الوثني ، وهو

الأصل الثقافي للحضارة الغربية المعاصرة ، حيث تعددت فى الفكر اليوناني الآلهة ، وكان لكل شيئ إله ، كان فى وسع الإنسان نفسه أن يتدرج ليكون نصف إله، أو حتى يكون إلها كاملا .

وكان (بروموثيوس) ابنا لكبير الآلهة (زيوس) الذي احتكر المعرفة لنفسه ، وحرمها على الناس . وكلمة (بروميثيوس) نفسها يمكن النظر إليها على أنها مكونة من مقطعين (برو) ، و (ميثيوس) وهما معا يعنيان الاستبصار أو البصيرة ، أي القدرة على توقع المستقبل من خلال تأمل الواقع المعاصر وإسقاطه عليه .

وفى هذه الأسطورة يقال أن الابن (بروميثوس) قد غافل أباه — كبير الآلهة — وسرق النار من أعلى قمة جبل (الأوليمب) ، وألقاها متناثرة قطعا على الناس فى سفح الجبل . والنار هنا رمز للمعرفة التى كانت ملكا لأبيه ، ثم صارت بعد ذلك ملكا للناس بما فعله الإبن فى غفلة من أبيه .

واستطاع الناس بتلك النار المسروقة أن يخترعوا عالمهم ، ودنياهم ، وأن يطوروها بتخيلاتهم وتصوراتهم ، ولأجل ذلك عاقب الأب ابنه العقاب المعروف فى تلك الأسطورة ، وهى الصخرة التى ألقاها الأب متدحرجة من أعلى الجبل إلى السفح ثم يحملها الابن على ظهره صاعدا بها إلى قمة الجبل ، ليعاود الأب إلقاءها ثانية ، وهكذا عقاب (سارق النار) الذي تحدى القوانين المقدمة لأبيه ، كبير الآلهة .

والمغزى من تلك الأسطورة متعدد بتعدد المؤولين والمفسرين ، لكن التأويلات كلها ،وعلى اختلافها، تدور على أن الحياة الإنسانية لا تمضي وفقا لوجهة نظر واحدة ، ولا بأيدي فئة معينة من الناس ، لكن لكل فرد منا تصوره وخياله ومدى لهذا الخيال والقدرة على

التخيل الذي يعمق به حياته ويثيرها أكثر من ذي قبل .

ويحفل الفكر اليوناني بنظرات الازدراء إلى التخيل ، وخصوصا فى نظرية (أفلاطون) التى فضل فيها الصناع وجعلهم فى مرتبة أعلى من الشعراء والخطباء ، حيث إن الصانع يتطابق مع المثال مباشرة ، أما الشعراء فهم لا يمثلون الحقيقة مباشرة ، وإنما يقدمون أوصافا لها . فضلا عن أنهم يستخدمون اللغة ، وهي بدورها تمثيلات للحقيقة ، وليست هي الحقيقة ذاتها .

وهكذا ميز (أفلاطون) بين التعقل والتخيل ، فالأول يتعامل مع الحقائق مباشرة والثاني لا يصل إليها ، وإنما يقدم صورا ورموزا ، وتمثيلات لها ، فهو إذن مضلل ، يصف ظواهر الأمور ، لا جواهرها (ايجان — ١٩٩٢)

وكذلك كان التخيل فى نظر (ديكارت) الفيلسوف الألماني المعروف ، وقد كان معنيا بالفكر الذهني العقلي الصرف ، ولم يعتد بالتخيل ولا بما يمكن أن يؤدي إليه هذا التخيل ، إذ لا يؤدي إلى معرفة صلبة علميا ، بما هو معروف فيها من حقائق ، ومفهومات ، ومبادئ ، وقواعد ، وقوانين ، ونظريات (ايجان — ١٩٩٢) .

والحال كذلك كان عند (فرنسيس بيكون) الذي لم يعتقد أن فى وسع التخيل أن يؤدي إلى علم ، أو إلي معرفة علمية ، ومجال هذا التخيل هو الشعر ، أو الفن ، فضلا عن أن نواتج التخيل هي أيضا الشعر والفن ، وما فيهما من سيولة ، ومشاعر ، ومتع ليست من العلم فى شيئ .

والأمر نفسه كان عند (أديسون) صاحب المصباح الكهربي وغيره ، إذ رأى أن التخيل ليس أمرا مهما ذابال فى تكوين الجهاز العقلي

الإنساني ، وإنما هو –لتخيل- عند (أديسون) مجرد نوع من الزينة المحببة التى تقدم نوعا من البهجة والسرور ، أو المتعة الوجدانية ، لكنه لا يخلق عملا علميا جادا صلبا .

وبرغم ما قد رآه (أرسطو) فى الخيال الفني على أنه يمثل الملامح العامة للخبرة الإنسانية (ايجان – ١٩٩٢) ، فإن التخيل ظل فى وضع مزر لدى كثير من الفلاسفة والمفكرين حتى القرن الثامن عشر الذي دافع فيه (هيوم) الفيلسوف المعروف ، عن الدور الحيوي الذي يلعبه التخيل فى مدركاتنا عن العالم الذي نحيا فيها ، ويجعلها واضحة وثابتة ، وفى صور مستمرة (دائمة).

ومنذ ذلك الحين ، حتى ما بعده ، بدأت حالة التخيل تتحسن لدى الفلاسفة والمفكرين ،وخصوصا على أيدي (كانط) الذي أنصف التخيل وحدد له وظيفة مهمة في صنع المعنى ، وجعل مدركاتنا ذات قيمة ومغزي فى ضوء معارفنا وخبراتنا ، وهذا ما ذهب إليه أيضا ، أو ما وجد صداه عند (جونسون – ليرد ، ١٩٨٧) عندما ناقش مسألة التعقل (لاستدلال المنطقي) حيث وصفه بأنه عملية دلالية تقوم تماماً على تخيل الحالات والشؤون ، والبحث عن الأمثلة المضادة .

وهكذا فقد أمكن نقض تلك القسمة الموروثة القديمة من التمييز بين العلوم والفنون ، أو بين التعقل والتخيل ،وصار الفنانون ، وهم الذين ارتبط بهم التخيل، يبحثون ، بل ويجدون ، مكانا لهم فى المناهج التربوية المدرسية ، وتخصص لهم حصص لتدريس فنونهم فيما يعرف بالتربية الفنية والتذوق الفني .

وصارت الدعوة واضحة إلى علماء يتمتعون بقدرة عالية على التخيل ، ويكونون ما هرين فيه ، ولم تعد هناك تلك الحتمية العلمية القاسية ،

بل زادت العناية – حتى فى الفيزياء – بالتناقض والشك ، وعدم اليقين ، والنسبية ، والاحتمالات ، وكل هذه أمور متخيلة ، وليست قاطعة ، ولا قطعية ، وكل ذلك أيضا ماثل فى نظرية (ألبرت أينشتين) الخاصة بالنسبية (آمابيل – ١٩٨٣) .

–وقد اختلطت العلوم والفنون كثيرا ، وصار بينهما أقدار مشتركة كبيرة ، وكثيرة على غير ما كان متصورا من قبل ، وصرنا نعرف أن كلا من (الرياضيات والشعر) يقوم تماما على نظم من رموز بالغة التجرد والتخيل ، ومن ثم فلابد فى التربية المعاصرة من رفض تلك القسمة القديمة بين العلوم والفنون ،والتعويل على القواسم المشتركة – وهي كثيرة – بينهما ، والأهم من كل ذلك هو إتاحة الفرص اللازمة الكافية للطلاب ، فى كل مادة دراسية، لأن يتصوروا ، ويتخيلوا ، بدلا من أن تدرس لهم المواد نفسها بطريقة ميكانيكية بغيضة .

ويبدو أننا لم ندرك – بعد –مدى الطاقات الخلاقة التى يمكن أن ينطوى عليها التخيل فى أمور التربية والتعليم ، ولا في داخل الكائن الإنساني ، وما زلنا لا نعرف كثيرا عن استخدام الأساليب البصرية بصرية ، وهي أمور من التخيل ذات قيمة كبيرة فى الإ فهام ، ومن ثم فى الفهم ، وفى تنظيم المواقف والخبرات (بارنز – ١٩٩٢) .

الدافعية والإبداع:

أشار (ماكفيتر – ١٩٦٠) ، و (برونر – ١٩٦٦) إلى أن الفروق فى المهمات التعليمية ، أو بعض الصعوبات فيها عن الخبرات السابقة ، أو المهمات السابقة قد منعنا الى التعامل مع المهمات الجديدة فى محاولة لإيجاد التطابق والانسجام بين التعلم الساق ، والتعلم الحاضر. وإذا كانت المهمات الجديدة صعبة جدا فإنها تؤدي إلى الإحباط ، وإذا

كانت سهلة جدا فإنها تسبب الضيق والملل والسام ، وتدفع إلى الاستخفاف بها . وهناك فى ضوء ما سبق تطبيقات عديدة تعليميا بالنسبة للإبداعية فى الصفوف المدرسية .

و أشار (جلاسر — ١٩٩٣) إلى أن ممارسات التعليم تقدم للطلاب مهمات إما صعبة جدا فتسبب لهم إحباطا ، أو سهلة جدا ، فتصيبهم بالسأم منها والضجر ، فى حين أنه لابد من مراعاة مناسبة مهمات التعلم مع دافعية الطلاب الداخلية ، وهذا أمر يختلف باختلاف طبيعة المحتوى المتناول فى التعلم والتدريس ، ووفقا لنمط التعلم ، ومستوى صعوبة المحتوى ، لكى يتكيف الطلاب مع ما يلزم إيجادة يتطابق مع الموقف الجديد ، والمطابقة بين مكوناته ،والطلاب مرتفعو القدرات يلزمهم تحديات عالية ذات مغزى عال حتى يحافظوا على دافعيتهم طوال عملية التعلم .

ولا شك أن السماح للطلاب ببعض الإختيارات من بين البدائل فى التعلم يساعدهم فى اكتساب نوع من الملكية فى التعلم ، ومن ثم يجعلهم متحملين مسؤولية ذلك التعلم ، خلافا لما هو حادث من التعلم الإجباري المفروض الذي يخوضه الطلاب من دون إحساس بالانتماء ، ومن ثم فلا يتحملون مسؤوليته .

ومسألة حق التملك فى التعلم ودوره فى تحمل المسؤولية الناتجة عن نتائج التعلم ، أمر يقدره كثير من الباحثين ، ومن بينهم (جلاس) ويذهب اليه كثيرون غيره من التربويين والمعلمين .

والدافعية الداخلية نحو التعلم ينظر إليها دوما على أنها عامل مساعد بشكل كبير للإبداعية (تورنس — ١٩٦٢) و (آمابايل — ١٩٨٣) .

وقد وصف (تورانس — ١٩٦٢) كيف أن الأفراد المبدعين لا

يستطيعون التوقف عن العمل ما داموا فى حال تفكير ، أو لا يتوقفون عن العمل ، لأنهم لا يستطيعون التوقف عن التفكير ، ولا يجدون شيئا ممتعا أكثر من العمل الذي يستخدمون فيها قدراتهم الإبداعية .

ولو أننا قدمنا للطلاب الفرص للعمل فى مهماتهم التعليمية وفقا لدافعيتهم الداخلية ، فسوف يكون لهذا مردوده الكبير على منتوجاتهم المبدعة الناتجة عن تلك الحرية ، والاتساق بين المهمات والدافعية الداخلية لديهم ، ولو لبعض من الوقت ، وليس طوال الوقت.

وتشير الأدلة المستقاة من البحوث والكتابات إلى أننا نتعلم المهارات، أي مهارات، باستخدام المهارات نفسها على نحو نشط فاعل .

وقد أشار (جونسون — ليرد — ١٩٨٣) إلى أن الموسيقيين الذين يبدعون مقطوعاتهم إنما يجودونها ويزيدون إبداعها بالارتجال ذاته ، وكذلك الحال نفسه فى برامج حل المشكلات إبداعيا ، وكثرة التدريبات على تلك الحلول ، بما فى تلك البرامج من انهماك وانشغال فى التفكير إبداعيا واستخدام مهاراته ، فتؤدي إلى تحسن فى القدرات الإبداعية اللازمة لحل المشكلات (بارنس — ١٩٩٢) .

وقد لاحظ (بول — ١٩٩٣) ، أيضا ، أنه كلما زدنا استثارة القوى والطاقات الذهنية فى أعمال الطلاب ، وتعلمهم ، فالنتيجة التى نحصل عليها هي الملاءمة الذهنية والتفوق الذهني. وليس من دهشة أن نصدق أن الناس يكونون مبدعين بالإبداع نفسه ، وممارسته لا بالقراءة عنه ولا بالاستماع إلى كلام بشأنه .

بعض المنظورات في التفكير الإبداعي :

١- نموذج والاس للمراحل الأربعة :

هناك نماذج مختلفة في التفكير الإبداعي ، تحاول وصفه و وصف الطريقة ، أو الطرق التي يسلكها المبدعون في مثل هذا التفكير ، وأشهر هذه النماذج ، وأقدمها ، هو ما قدمه عام ١٩٢٦ (والاس) ، ومع هذا فليس هذا النموذج من الدقة بمكان فضلا عما لقيه من انتقادات كثيرة فيما بعد ، لكنه ، وكما قلنا ، أقدم محاولة للنظر في التفكير الإبداعي في صورة مراحل .

وقد أقام (والاس) نظريته في التفكير الإبداعي مقسما إياها ، في ضوء ما يفعله المبدعون الحقيقيون من أهل الرياضيات وغيرهم في شتى جوانب الإبداع أولئك المبدعين أنفسهم بخصوص ما يفعلونه أو ما فعلوه حتى وصلوا إلى ابداعاتهم (جيلهولى – ١٩٨٢) .

غير أن هناك نظرا في المدى الذي تبلغه دقة المبدعين ، أو الناس عموما في وصف ما يمارسونه من أعمال وخصوصا الأعمال الإبداعية ، لأن هناك اختلافات ملحوظة بين الناس في القدرات على التعبير الذاتي عما مارسوه في داخل أعمالهم الإبداعية ، وأساليبهم في حل المشكلات والاستراتيجيات التى استخدموها في تلك الحلول ، وكل ذلك محل نظر وتساؤل وربما محل شك وتحفظ (واسون – ١٩٧٨) .

والتفسير الذي قدمه (والاس) للتفكير الإبداعي يقوم على ابتكاره أربع مراحل لذلك التفكير.

والمرحلة الأولى : هي مرحلة التعرض للمشكلة ، ووجدوها موضع النظر والفحص ، وتسمى مرحلة الإعداد ، أو التجهيز .

والمرحلة الثانية : هي التى تكون المشكلة مدفونة فى داخل الشخص ولا تستدعي منه أي انتباه فى الظاهر ، لكنها تعمل عملها فى داخله ضمن مرحلة الكمون .

والمرحلة الثالثة : هي مرحلة الإشراق التي تبدأ الأفكار بخصوص المشكلة وحلولها ، أو حلها فى الظهور شيئا فشيئا ، وبالتدريج ، أو بالتدافع ،

والمرحلة الرابعة : وهي مرحلة التحقق من صدق الأفكار — وهي فروض للحل — التي أسفرت عنها المرحلة الثالثة (الإشراق) أو (الانكشاف) ، أو (الكشف) .

وقد رأى (والاس) أن مرحلة الإشراق تكون مسبوقة بنوع من الوعي الخاص بأن المشكلة على وشك أن تحل ، لكن الحل نفسه يكون غير واضح وليس فى حوزة الفرد ، وهذا ما أسماه (والاس) بالانتباء أو الإعلان ، أو التلميح ، أو اللمعان ، لمعان الحل .

ولقد تعرضت نظرية (والاس) للانتقاد ، لما فيها من صرامة ، وصلابة وحدية بين المراحل ، برغم أنه قد أشار إلي نوع من التداخل بينها ، حيث قد يكون الفرد فى حال اختمار (كمون) (احتضان) لفكرة ما، أو لجانب ما من جوانب المشكلة ، وفى الوقت نفسه يكون فى حال استعداد للتحقيق من فكرة أخرى .

وقد ذكر (جونسون — ليرد ، ١٩٨٨) ، أنه لا يوجد دليل على أن الناس يحلون المشكلات بالطريقة التي اقترحها (والاس) فى نظريته وكذلك انتقدت نظرية (والاس) من حيث ما فيها من (احتضان) ، و(ألهام) ، وتابعة فيهما كثيرون آخرون ، وهما فكرتان لا تفيدان مسألة الإبداعية كثيرا ، ولا على نحو جيد ، بل إنهما قد أدتا إلى أفكار

مضادة لهما ، نظرا لما فيهما من غموض ، وإن كان اللوم الشديد يقع على (والاس) نفسه ، لهذا السبب من الأفكار المضادة لنظريته بخصوص مسألتي (الاحتضان) و (الالهام) ، لأنهما كلمتان تعودان في جذورهما إلى الخرافات والأساطير اليونانية ، حيث كان يعتقد في تلك الأساطير أن (بنات الإله زيوس العشرة) ، ينفثون الأفكار الإبداعية في الفنانين ، ومن هنا جاء مصطلح (الإلهام) (وايسبرج – ١٩٩٣) .

وقد شك (أوتشيس – ١٩٩٠) بخصوص ذلك الإلهام ، وبما إذا كانت التفسيرات التي يقدمها الناس عن لحظات تأملهم ، ولحظات استبصارهم بالعمليات المعرفية المتضمنة في تفكيرهم الإبداعي ، صادقة، أم لا .

وقد ميز (أوتشيس) بين الأوصاف الذاتية التي ربما تكون دقيقة تمام، وبين الشروح الذاتية التي قد لا تكون دقيقة . وكذلك فقد لاحظ أن معظم ما يقال عن (الإلهام) يصف الكيفية التي يكون فيها الفرد منخرطا بدرجة متدنية (منخفضة) ، كما لو كان في حلم ، ويفقد وعيه عندما يأتيه الإلهام المزعوم .

وكما قال (اوتشيس) فإن مثل هذه الحالات تقوم بمقام تقييم البحث عن الحلول الإبداعية ، لأنها تفيد في توسيع مجال الانتباه ، وهذا ما يسمح لنا بتناول الأفكار ، أو التسلي بها خارج إطار المشكلة التي تكون في حال تركيز معها ، ومن منظور ضيق .

ويتوافق تفسير (أوتشيس) للإلهام مع ما ذهب إليه (ميدنيك – ١٩٦٢) من أن الحلول الإبداعية تنشأ من ربط الأفكار الآلية غير المترابطة التي داهمتنا من قبل الوصول إلى الحل ذاته ، وفي أي مرحلة غير المرحلة الأخيرة من مراحل (والاس) .

وليس ضروريا دائما أن تكون هناك أفكار من ذلك النوع المشار إليه ، حتى نصل بربطها إلى حل المشكلة إبداعيا ، فربما يستخدم بعض الخبراء خبراتهم النوعية السابقة التي اكتسبوها من مجالات أخرى ، ويطبقونها على المشكلة الحاضرة ، وفقا لتشابهه المشكلتين ، وصلاحية نمط الحل الأول ، فى حل المشكلة الثانية .

ويتضمن الأسلوب المحوري لحل المشكلة إبداعيا ارتباطات اجبارية (حتمية) بين مثيرات تبدو -ظاهريا - غير مترابطة (جيسكا - ١٩٩٤) .

وبقليل من التريث ، بعد بعض الجهود المركزة في المشكلة ، يمكن أن نصل إلى حل أيضاً للمشكلة ذاتها ، بتوسيع مجال الانتباه ، وهذا ما يسمح ، بدوره ، أن نتعامل مع الأفكار غير المترابطة التى قد تنشأ .

وهوأسلوب مفيد ، أو استراتيجية مفيدة - التريث - لتحديد الحل وهذا المبدع ، لكن بسبب مختلف مفاده أن هذا التريث يسمح لنا باستبعاد الحلول غير المفيدة ، أو الفاسدة . وقد عبر (سايمون - ١٩٦٦) عن الفكرة ذاتها حيث وصفها بأنها النسيان الانتقائي ، أو العمدي ، أى إهمال ما ليس له صلة بالحل ، والسماح بما يمكن أن يسهم فيها من المثيرات أو الأفكار غير المترابطة التى يمكن أن تصل بنا إلى الحلول المبدعة للمشكلات التي نحن بصددها.

لكن التريث نفسه قد يكون أمرا ظاهريا ، أو أمرا مطلوبا متى كان الجهد المتواصل فى السعي الى الحلول مرهقا ومسببا ضيقا وتعبا (أولتون - ١٩٧٩) ، وهذا بالضبط ما فعله (موارى - وديني - ١٩٦٩) فى تجربة مفيدة مثيرة ، حيث وجدا أن بعضا من الراحة يساعد الطلاب من ذوي القدرات المنخفضة ، لكنه يأتي بنتائج مضادة

(عكسية) بالنسبة لذوي القدرات العالية الذين يتحملون المواصلة الجادة للعمل حتى يصلوا إلى الحلول ، وقد رأيا أن السبب في هذا بالنسبة لمنخفضي القدرات ، أنهم يحسنون- بالراحة ، أو بالتريث - الفرص التي من خلالها يستعبدون الأفكار الفاسدة ، وغير المفيدة ، أما بالنسبة لمرتفعي القدرات ، فإن التريث يقطع تركيزهم ، ويشتت جهودهم ، ويقطع عليه تعمقهم ، ويكسر مداومتهم في تنفيذ الاستراتيجية التي يستخدمونها في حل المشكلات التي بين أيديهم .

و قدم (وايسبرج) أدلة على أن الاستكشاف في الإبداع ، لا يتضمن كثيرا من الاستبصارات ، وهذا ما وافق عليه (أوتشيس — ١٩٩٠) ، حيث أشار إلى أن المنتوجات الإبداعية المهمة غالبا لا يكون لها بدايات واضحة ، أو نهايات واضحة كذلك ، ويمكن أن تتضمن كثيرا من العمل الذي قد يدوم شهورا ، أو ربما لسنوات ، وخلال هذا العمل قد توجد الاستبصارات الصادقة عبر الزمن الطويل المذكور، غير أن هذه الاستبصارات قد تختلط بها أخرى غير مفيدة ، وغيرها صادقة .

ومن أجل ذلك كله يجب أن لا نعول كثيرا على مسألتي الإلهام ، والاحتضان اللتين أشار إليهما (والاس) في نظريته

٣- نموذج (تورانس) للتفكير الإبداعي:

ويتلخص هذا النموذج في أن التفكير الإبداعي كما رآه (تورانس) يتضمن صعوبات في الإحساس ، وفي المعاني ، وبعض المشكلات ، وفجوات في المعلومات ، أو بينها ، وغياب لبعض العناصر ، وبعض الانحرافات ، كما يتضمن أنواعا من التخمين ، وفرض الفروض التي يمكن مراجعتها ، وإعادة فحصها والتحقق منها ، ثم ربط نتائج ذلك كلها بعضها ببعض .

وذلك النموذج يتشابه كثيرا مع مسألة البحث العلمي ، لأن ما أشار إليه (تورانس) هو ما يحدث فى فحص المشكلات من المنظور العلمي ، ولذلك يقال عن نموذجه ، أنه نموذج بحثي فى التفكير الابتكاري (الإبداعي) ، غير أن (تورانس) أشرير إلي البحث (الذهني)، لا الفني ، وإن كان (وايسبرج – ١٩٨٦) لا يرى أي فارق بين نوعي البحث سواء أكان علميا، أم كان فنيا .

٣- نموذج (جونسون – ليرد) للتفكير الإبداعي:

يعد (جونسون – ليرد) من أبرز الذي أسهموا كثيرا فى فهمنا للتعرف الإنساني . وهما كذلك من أبرز الذين انتقدوا التفسيرات الشائعة لعملية التفكير الإبداعي و رأ يا أنه – فى التفكير الإبداعي – لابد من مراعاة بعض المعايير ، وقد دللا على مسألة المعايير هذه بما يحدث فى حال الشعر مثلا الذي لابد فيه من معايير يجب مراعاتها برغم ما في الشعر من مجاز وخيال ولغة معتمة غير شفافة ، وبرغم ما في كتابة الشعر من حرية فى استخدام اللغة والتصرف ، لكنها غير خارج عن المعايير المعمول بها فى فنون الشعر . ومن دون تلك المعايير لا يكون شعر ،ولا يمكن أن تكون القصيدة .

وقد قدما ثلاثة نماذج ممكنة للعملية الإبداعية تتضمن مراحل عديدة، أو تضمها جميعها فى نموذج متعدد المراحل ، يشرح فيه المنجزات الإبداعية فى كل من العلوم والفنون . و رأيا أن عملية الإبداع هي عملية يمارس فيه المبدع إنتاج الأفكار مستفيدا فيها ببعض المعايير اللازمة فى هذا الصدد . وبعد إنتاج الأفكار لابد من المراجعة ، أو الإفاضة (الإسهاب) باستخدام معايير لم تكن متاحة أول الأمر . وقد مثلا لذلك بعملية اختبار الفروض ، وما يلزمها من تصميم من نوع

معين قد يكون فيه بعض الحدود ، وربما لا تكون هناك معلومات تعين على فحص تلك الفروض . وبعد ذلك ، وعندما تتوافر المعلومات، أو بعضها ، قد يرغب الفرد في تحسين التصميم الأول الذي أنشأة لفحص الفروض .

وفى هذا الشأن الذي سلكاه هناك بعض الشبه بما كان موجودا في نموذج البحث الذي أذاعه (تورانس) ،وذكرناه سابقا ، غير أنه برغم ذلك أيضا ، لم يتضح تماما الارتباط ، أو الصلات بين الإبداع والتخيل ، والنماذج العقلية .

التفكير الإبداعي ، والتفكير المعتاد :

يقرر كثير من الباحثين أن لدى الناس جميعا ، ومن دون تفريق ، قدرات وممكنات عالية كبيرة على التفكير الإبداعي . وكما قال (جيلفورد – ١٩٥٠) ، فإن معظم السيكولوجيين يتفقون على أن معظم الأفراد المبدعين ليس لديهم مواهب معينة ، أو من نوع مخصوص . وكل الأفراد لديهم الصلاحيات نفسها ، وبدرجات مختلفة ، بشرط ألا يكونوا من ذوي الأمراض ، أي يكونوا أسوياء نفسيا وذهنيا ، ومن ثم فمن الممكن لأي فرد أن يكون مبدعا وإلي مدى غير محدود ، أو بقدر ما من الإبداع .

وعلى أساس من تلك الروح التي أشاعتها أقوال (جليفورد) ، فقد ذكر (بيركينز – ١٩٨١) ، أنه لا توجد عمليات تفكير معينة متضمنة في المبدعين بدرجة كبيرة ، أو في الإبداع المرتفع . وكل ما في الأمر أن هناك عملا مفضلا من أعمال الذهن . وقد قالت (موك – ١٩٧٠) ما يشبه ذلك عندما لاحظت ملاحظاتها بخصوص التخيل الذي وصفته بأنه (الملكة الإبداعية للذهن في أعلى جوانبه) .

ومضى (بيركنن) فى وصفه الإبداعية على أنها (عملية انتقاء تدريجية من بين ممكنات غير محدودة للوصول إلى منتوج حقيقي ، أو فعلي ، وهي عملية ملتوية ، وغير مباشرة بسبب قصور ، أو حدود في المصادر الذهنية الإنسانية ، وهذا القصور يدفع تلك المصادر إلي أن تقف عند حدود معينة لا تتجاوزها إلى ما بعدها ، وهذا يتضمن عمليات مثل التخطيط ، والتجريد ، والتفكيك واتخاذ الوسائل من أجل غايات معينة) (بيركنز — ١٩٨١) .

وقد قدم (جيلفورد) فى نموذجه عن الذكاء والذهن الإنساني ، ثلاثة أوجه تتضمن مائة وعشرين قدرة عقلية توجد لدى كل كائن إنساني، وهي غير نسبة الذكاء المعروفة فى اختبارات الذكاء السلوكية التي لا تقيس سواها ، ولا تعني بغيرها ، النظم التعليمية . وقد عرف بعض تلك القدرات من لدن (بينيه) غير أنه لم يعن بها فى أيامه ضمن اختباره الذي صممه لقياس نسبة الذكاء المعروف ، لأنه رآها غير متصلة بما كان معنيا به فى أيامه .

ووفقا لما قاله (جيلفورد) ففي كل من اختبارات الذكاء والنظم التربوية هناك نزعة عارمة كبيرة للتركيز على مجرد الفهم والاستيعاب أكثر من العناية بالتفكير المثمر المنتج ، الذي هو ذو أهمية كبيرة فى استراتيجيات حل المشكلات ، وإلى مثل هذا القول ذهب (دى بونو).

ومع ذلك فقد ذهب (جيلفورد) بمثل ما ذهب إليه (تورانس) ، و(بارنز) و (هيرمان) وآخرون ، إلى أن الإبداعية تتطلب مهارات ناقدة إلى جانب مهارات انتاجية مثمرة ، وركز كثيرا على الحاجة إلى الموازنة ، أو إلى مدخل متوازن فى التربية ، بحيث تشجع فيه ، وتنمي كل تلك القدرات بالتساوي ، وبالقدر نفسه ، ومن دون تفريق

بينها ، ولا تتميز إحداها على الأخرى ، أو على ما عداها .
وهناك بعض الأدلة على أن الناس يكونون مفكرين ماهرين إلى درجة عالية من المهارة ، عندما يكونون مستغرقين لفترة ما فى مجال معين من مجالات الدراسة التى تفتنهم ، ويحبونها ،على النحو الذي أشار به (تورانس) .
والأدلة على القول السابق جاءت من البحوث التربوية والسيكولوجية، إلى جانب التعليقات الموجودة فى السير الذاتية للأفراد من ذوي الأعمال الإبداعية الشهيرة .
وقيمة التعلم العميق قد أكدها كثيرون ، ومنهم (انيتوستل — ١٩٨٧)، الأمر الذي يؤكد أن الطلاب فى حاجة إلى الفرصة اللازمة لكي ينخرطوا فى عمق ، وينغمسوا عميقا فى أعمالهم التى يمارسونها ضمن سياق التعليم والتعلم .وهذا ليس دوما أمرا سهلا فى الفصول الدراسية التقليدية ، ولا المواقف التعليمية المعهودة ، لأنها مواقف وصفوف لا تهدف إلا لتحقيق أهداف منتقاة من قبل ، واختيرت لها المحتويات والخبرات ، وحددت فيها الأنشطة ، وكل ذلك لأجل الاختبارات واجتيازها ضمن فلسفة التنافس فى السباق الأكاديمي ومعدلات النجاح.
ومن الملاحظ أن هناك جدلا وتنازعا بخصوص مدى انتقال التفكير الماهر فى مجال ما ، إلي آخر ، أو مجالات أخرى وهذه المسألة مليئة بالارتباك ، وذلك بسبب حقيقة مفادها أن التفكير الماهر الفاعل فى مجال معين ، يقتضى التزود بالمهارات والمعارف النوعية الخاصة بذلك المجال .
وبعيدا عن هذا الأمر فليس من سبب ظاهر يفسر لماذا لا تنتقل

مهارات التفكير المتعلمة فى استخدامات مجال معين ، إلى مجال أخر غيره ، والفكرة هي أن الأفراد المعنيين بشئ ما من هذا القبيل يحتاجون إلى أن يدركوا الصلات بين المواقف التى تعلموا المهارات فيها ، والمواقف المراد نقل المهارات إليها ، ومدى التماثلات بين المناطق وغيرها لها دورها المهم فى نقل أثار التعلم ، وخصوصا فى التفكير الإبداعي, ومن دون تلك التشابهات ، أو التماثلات لا تنقل المهارات (جوردون – ١٩٦١ ٩) ، (وايسبرج – ١٩٩٣) .

ملخص الفصل الرابع:

استخدم الوصف (إبداعي) فى هذا الفصل ، كما كان فى الفصل الثالث ، ليبعد عن وصف للتفكير والعمليات الأخرى المرتبطة بالمنتوجات الإبداعية ، وليس هناك من دليل على أن هناك عمليات غير عادية متضمنة فى التفكير الإبداعي ، ومع ذلك فثم قدر كبير من الفوضى والارتباك بين الباحثين فى استخدام مصطلح (الإبداع) و (التفكير الإبداعي) ، وليس ثم اتفاق كبير فيما بينهم .

ومما عرضناه من أفكار وإسهامات فى هذا الفصل ، يمكن الوصول إلى نموذج مبسط للتفكير الإبداعي يلعب فيه التخيل ، بوصفه نموذجا عقليا ، دورا كبيرا . وهناك عناية ملحوظة بالأسباب التاريخية التي من أجلها لم يلق التخيل حظه من التقدير ، ولا العناية به فى التربية، وذلك بسبب تلك القسمة الشهيرة بين ما هو علمي ، وما هو فني ، والمفرقة بين صلابة منتوجات العلم وفائدتها الحيوية العملية،وسيولة منتوجات الفن وسماتها النفسية الذاتية والشخصية .

وثم ارتباط تقليدي متعارف عليه بين التفكير والمنطق ، وبسبب هذا التقليد ، فإن التفكير التقاربى أمر يصف جزءا من استراتيجية التفكير

المستخدمة فى المنتوجات الإبداعية ، ليلعب دور التخيل فى التفكير .
وقد عرض بعض السيكولوجيين من أمثال (جونسون- ليرد) لمسألة مفادها أنه عندما نكون بصدد حل مشكلة ما فإننا كثيرا ما نمضي خارج اطار المنطق الصارم ، لنتأمل فيما نعرفه فعلا بخصوص تلك المشكلة ، وعلى نحو غير منطقى ، وكذلك فالتفسيرات المنطقية هي أمور قائمة على التصورات .
ولكي نراعي ذلك كله ، فمن المقترح أن نحل مصطلح (الاتساق) بديلا عن مصطلح (التحليل) ،أو (النقد) ، وأن نجعل مصطلح (التفكير التباعدي) بديلا عن مصطلح (التوليدي) .وكذلك يقترح أن ننظر إلى التفكيرين التوليدي والناقد على أنهما نوعان من الاستراتيجيات المفيدة فى توجيه الانتباه .
وحاولنا فى هذا الفصل أن نستبعد مسألتي الإلهام والاحتضان اللتين أثارهما ذلك النموذج الذي قدمه (والاس) عام ١٩٢٦ ، لمزيد من التفسير الواقعي لما يحدث فى عمليات الإبداع والتفكير الإبداعي ، وأنه لا بد من أن نراعي فكرة (المراحل) فى التفكير ، لتحل محلها فكرة (أوجه) التفكير .
ومن المفيد مراعاة كيف أن المهمات المتوافقة تزيد دافعية الأفراد فى أداء المهمات نفسها ، كما أشار إلى ذلك (برونر) ،وأن للتخيل دوره المهم فى التنبه لمثل ذلك التوافق بين المهمات السابقة ، والمهمات الحاضرة كما أشار إلى ذلك (ستور) .
ولكي نشجع إبداعية الطلاب ، ونزيدها ، فلابد من أن نقدم لهم وفرة من الفرص اللازمة للتخيل فيما يفعلونه ، وما هم بصدد فعله ، وتعلمه ، أي نجعلهم يتأملون ذواتهم بأنفسهم ، أو يفكرون لأنفسهم بأنفسهم .

والانغماس العميق فى مناطق معرفية معينة من مناطق المنهج يساعدهم كثيرا فى مسألة التخيل ، وفى نقل مهارات المواقف السابقة إلى المواقف الحاضرة ، لأنهم بذلك الانغماس يتأملون ، ويتخيلون ، ويكتسبون أنماط التفكير التي يمكن الاستعانة بها فيما بعد ، عندما يرون التماثلات ، أو التشابهات بين ما مضى ، وما هو حاضر من مهمات التعليم وعمليات التعلم .ويبدو أن أهم وسيلة لجعل الطلاب مبدعين هي أن يمارسوا الإبداع نفسه .

الفصل الخامس

أنماط، وعلاقات

تثبت الدراسات والبحوث الواقعية الرهينة غير المؤدلجة أن هناك فروقا حقيقية بين الذكور والإناث ، حيث يميل الإناث إلى التأمل ، والمشاعر الداخلية ، والحاسية للانفاصلات الداخلية ، في حين يعنى الذكور دوما بالأمور الخارجية المحسة مثل أرصدة المال ، وأنواع السيارات ، والأوضاع الوظيفية ، وكل ما هو مادي محسن صلب ، ولا شك أن مثل هذه الفروق ناشئة عن التكوين ، وتؤدي الى اختلاف المنظورات بين الذكور والإناث للعالم المحيط بهما معا . وستظل هذه الفروق موجودة برغم التوحيد الثقافي ، ودعوات التساوي ، أو المساواة بين الجنسين ، لأن الأدوار مختلفة بينهما ، والتفاوتات الثقافية موجودة في رؤية كل جنس من هذين الجنسين للذات والمجتمع والعالم (ميد-١٩٦٢) .

وقد لاحظ (كوبينجز وسمثرز – ١٩٨٤) أن الاناث يملن الى أن يكن ذاتيات ويركزن على الأمور الشخصية ، وان الذكور يميلون الى الموضوعية وكل ما هو موضوعي . واستنتجا من ذلك أن المعلمين من كلا الجنسين هم بطبيعتهم موضوعيون بحكم الألف والمهنة والعادة ، وكذلك فغير العلميين منهم ذاتيون كذلك .

ووفقا لما ذكره ، فإن الأفراد الذاتيين ، يبدون تفضيلات كثيرة في تعاملاتهم مع الأمور ، ويعولون على الانفصالات والمواجيد ، والمشاعر والإنفصالات ، وعلى القضايا الاجتماعية ، أو البينشخصية ، مختلفين في ذلك اختلافا بينا واضحا عن الأفراد غير الذاتية .

وذر (كولينجز، وسميث) أن الذاتيين يختلفون اجتماعيا عن غير الذاتيين ، حيث تختلف القدرات الاجتماعية ، أو الانبساط الاجتماعي بين هذين الصنفين ، أو الجنسين ، حيث لا يهم – لدى

الذاتيين أن يكونوا ماهرين اجتماعيا ، وإنما الأهم بالنسبة إليهم أن يصلوا إلى نوع من التفكير المريح بخصوص الأمور الانفعالية والشخصية.

وقد ذكرت (هيلجين – ١٩٩٠) عددا من الدراسات ، ومعظمها من مجال الإدارة ، وكلها يؤكد ما ذهب إليه (كولينجز وسميث) ولاحظت من تلك الدراسات أن المدير الأنثى يركز فى أسلوبه الإداري على العلاقات الإنسانية ، فى حي يركز المدير الرجل ، فى أسلوبه الإداري ، على المدخل الأدائي ،بغض النظر عن العلاقات الإنسانية ، ويرى الأفراد – فى المقام الأول- مجرد وسائط ، أوهم وسائل تستخدم للوصول إلى غايات معينة .

وبرغم قدم تلك المعلومات التى توصلت إلى هذه النتائج ، فإن هذا ليس هو المثال الوحيد على ذلك الاختلاف ، أو على ظاهرة الاختلاف بين الجنسين ، الذكور والاناث . غير أن هناك من البيانات والمعلومات الحديثة ما يؤكد ذلك الاختلاف بين النوعين ، حتى فى أسلوب التفاوض لدى المدراء من الذكور والإناث ، فكون الإناث يعتمدن ، أو هن بطبيعتهن معتمدات ، فإن هذا يجعلهن يعاملن أسلوب التفاوض من خلال سياق دائم من العلاقات المتبادلة ، وهذا يقتضى الاحتكاك، والتفاعل والموافقة .

ونقيض ذلك نراه لدى المدراء الرجال فيما يتصل بأسلوب التفاوض ، حيث يركزون كل اهتمامهم على الاستقلال ، لا الاعتماد ، وعلى التنافس ، والقدرات الذاتية فى الحركة واتخاذ القرار الأمر الذي يجعلهم يرون مسألة التفاوض فرصة للفوز على الخصم ، أو قهره ، والتغلب عليه ، بدلا من التعاون معه ، ولا يهمهم فى هذا الحال أمر

العلاقات ، ولا يحرصون على بنائها وتطويرها (هيلجين – ١٩٩٠) .

ادراكات الإبداعية :

ذكرنا في فصل سابق دراسة أجرتها (مارلين فراير – ١٩٨٩ ، ١٩٩٣) على عينة من المعلمين والمعلمات مقدارها ٨ ، ١٠ فردوا منهم. ومن خلال هذه الدراسة ظهر جليا الاختلاف بين المعلمات والمعلمين في مدركاتهم وتصوراتهم للإبداع والإبداعية . وتلك الاختلافات راجعة في أساسها إلى المنظور التأملي الذاتي لدى الإناث، والمنظور الخارجي الموضوعي لدى الذكور ، أو المنظور الأقل تمركزا على الذات ، والأقل تركيزا على الأمور الشخصية (فراير – ١٩٨٩ ، ١٩٩٣) ، و (وكولينجز – ١٩٩١) .

والإناث نزاعات ، أو ميالات أكثر من الذكور ، إلى رؤية الإبداعية من منظور التعبيرات الذاتية ، والتخيل ، والوعي بالجمال . وعندما تقدر المعلمات أعمال طلابهم الإبداعية ، أو بمقاييس الإبداعية ، فإنهن – خلافا للمعلمين الذكور – يراعين المدى الذي تبلغه تلك الأعمال في العمق الشعوري ، والدفء الإنفعالي ، وعمق الفكر ، والأصالة والخبرة.

لكن المعلمين الذكور يكونون أكثر وعيا من الاناث بدور التفكير الناقد ، وما يؤديه هذا في الإبداعية ، وهم كذلك نزاعون أيضا إلى تقويم أعمال الطلاب في ذاتها ، أي موضوعيا ، بغض النظر عما حولها ، وما هو فيها ، أكثر مما يقيمون ما فيها من انعكاسات لخبرات الطلاب ، فالمعلمون يقيمون الأناقة ، أناقة الأعمال ، ويتخذون منها معيارا بأكثر مما تفعله المعلمات الإناث . وبرغم أن نتائج دراستي (فراير) مشتقة من جماعات ، فإن نتائجها تنطبق أيضا على الأفراد ، كما تنطبق

على الجماعات وربما لا تطبق على كل فرد ، إذ ليس كل أنثى معلمة ضمن العينة في دراسة (فراين) ترى الإبداعية في ضوء مصطلحات شخصية ، غير أن الغالبية العظمى منهن يفعلن هذا . ولو كان هناك استثناء في معلمة أو أكثر ، فإن الاستثناء لا يقاس عليه ، ويظل الحكم في الأعمال العلمية جماعيا ، عاما . وقد ثبتت تلك الفروق بين مجموعات المعلمين الذكور ، ومجموعات المعلمات الإناث .

الطرق المفضلة للتدريس:

وكما هو متوقع فالمعلمات الإناث يفضلن – في التدريس – المدخل المتعمد مع التلميذ نفسه ، ليكون هو منطلق التدريس المفضل لديهن ، في حين يفضل المعلمون الذكور المدخل الأدائي (الوسلي – الإجرائي) وفي هذا السياق فإن الارتكاز على مدخل التلميذ يتضمن الاعتقاد بأن أي فرد يمكن أن يكون مبدعا ، ومن ثم يمكن تطوير الإبداعية لدى كل فرد ، وفقا لهذا الافتراض .

ويريد المعلمون النزاعون إلى المدخل المتمركز على المتعلم ، من تلاميذهم، أن يكونوا واعين بالعالم الذي يعيشون فيه هم أنفسهم ، ويفهمونه، ويريدونهم أن يكونوا ذوي كفايات في مجال ما من المهارات بما فيها مهارات التعبير ، وأن يكونوا قادرين على التعامل مع المعرفة وتداولها ومعالجتها ، وأن يفكروا نقديا ، وحدسيا معاً .

وهم يريدون من طلابهم أن يكتشفوا الأشياء لأنفسهم ، وأن يكشفوا عن مشاعرهم معبرين عنها ، وأن يستجيبوا للآخرين في تعاطف وشفقة . ومثل هؤلاء المعلمين يعتقد أن التدريس يجب أن يلاءم كل طفل على حده ، وأن الطلاب يجب أن يكون لهم دور في تخطيط المنهج وأن يكون لهم بعض الاختيار فيما يريدون أن يتعلموه . ويرون أن العمل

المعبر الحر ، والمشروعات المتكاملة هي وسائل مهمة مفيدة في تحقيق الأهداف المطلوبة للتعلم سواء ألدى الطلاب أم لدى المعلمين ، أم المدرسة ، ويعتمد تقويمهم ، وتقييمهم الطلاب ليس فقط على تحصيلهم الأكاديمي ، وإنما كذلك أعمالهم الإبداعية ، وأفكارهم ، ومستويات تساؤلاتهم ، وما ينتجونه من أعمال ، وسلوكهم فى مجمله.

أما المعلمون الذين يعولون على المدخل الوسلي الأدائي فى التعليم والتدريس ، فهم لا يرون ما يراه أولئك الذين يركزون على المدخل المتمركز على التعلم ، إنما يعنون بمستويات التمكن من المهارات الأساسية (القراءة والكتابة والحساب) ، والتحصيل الأكاديمي المرتفع وفقا للمعايير المقررة من لدن الكبار ، ويؤمنون بفلسفة العقاب لكل سلوك غير طيع وغير منضبط . ويحرصون على التدريب المنتظم ، والاختبارات الدورية المنتظمة باعتبارها الوسيلة الأهم للتأكد من مدى تحقق الأهداف السلوكية المقررة سلفا ومن قبل .

والتعليم عندهم تعليم جمعي ويدور على مواد دراسية عامة موحدة ، أما مسائل الفنون وما شابهها ، فهي عندهم أنسب للمدخل المرتكز على المتعلم ، لا فى مدخلهم الأكاديمي المرتكز على المادة الدراسية ، مثل الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا .

وتختلف مواقف المعلمين عموما (ذكورا وإناثا) من الابتكارية فمنهم من هم إيجابيون ومنهم من هم أقل إيجابية فى مواقفهم فيها.وبالقطع فإن طبيعة الموقف الذي لدى المعلم من الإبداعية ، مؤثر فى كل ممارساته التعليمية ، وفى رؤيته للطلاب وأعمالهم .

غير أن الأهم هو فحص طبيعة المواقف الإيجابية من الإبداعية ، من

جانب المعلمين . ومثل هؤلاء المعلمين يتميز بما يلي :

أ) يودون للطلاب أن يتعمقوا في فهم العالم المحيط بهم .

ب) يعتقدون أن فى وسع الطلاب أن يكونوا مبدعين .

ج) يحاولون أن يناسبوا التعليم مع كل طالب على حده .

د) يحفزون الطلاب على الاستجابات ذات الطابع التعاطفى .

هـ) يقيمون مهارات التدريس التي تعمق قدرة الطالب على التعبير الذاتي .

و) يريدون من الطلاب دوما أن يفكروا تفكيرا حدسيا .

ن) راغبون فى تعميق وعى الطلاب،وتوسيعه بالعالم .

ج) يقدرون أعمال الطلاب التي تقسم بالتعبير الحر .

ط) يحضون الطلاب على التعبير عن مشاعرهم .

ى) يقدرون ،ويقيمون أفكار الطلاب وأسئلتهم التى تتناول تقييم أعمالهم المبدعة .

والحق أنه لا يمكن التعويل على مدخل واحد فقط من المدخلين المشار إليهما سابقا ، فكلاهما لازم استخدامه ، والتوليف بينهما أمر مطلوب فى مواقف التعليم التى ليست دوما حدية ،ولا قاطعة .

والأهم من كل ذلك هو مدى العمق الذي يبلغه الطلاب فى التعلم ، والفاعلية ، والنشاط فيه ، وهو الأمر الأكثر أهمية

والأكثر صلة بهم ، وبمطالبهم وحاجاتهم فى المستقبل ، أي لا بد من أن يكونوا ماهرين إلى درجة عالية فى التفكير لأنفسهم ، وبأنفسهم ، ولكي تحقق مثل هذا المطلب ، فلابد من أن تكون نوعية التدريس عالية ، ورفيعة ، وذات جودة راقية ، بحيث يستخدم فى مثل هذا التدريس مدى متنوع من الطرق ، لا طرق محددة ضيقة معلومة مسبقا،

مع مراعاة تعقد المتغيرات الداخلة فى التعلم وخصوصا التعلم الإبداعي.

ومثل هذا المدخل المتنوع الراقي هو الذي يحقق ما ذهبت اليه،ونادت به،من التنظيم والتجديد المطلوبين ،(هيلجسين – ١٩٩٠) ، وقد خالف أن كل ما هو مطلوب ، إنما هو الموازنة الفاعلية بين ما يراه المعلمون الذكور من الكفايات ، وما تراه المعلمات من الإنسانية فى التعليم والتدريس ، أي لابد من توسيع النظرة الى الأمر من دون الانحياز إلى طرف وإغضاءالطرف عن الطرف الأخر ، والتنويع الواسع في المهارات .و رأت (هيلجين) أن المديرات الإناث هن الأقدر على هذا المزج بين الكفايات والإنسانيات فى أسلوب إدارتهن ، كما أن مسألة الاستقلال التى يعول عليها المدراء الذكور ، والتحكم الذاتي ، والتنافس إنما هي أمور تناسب النمط القديم فى الإدارة ، لا النمط الجديد ، كما تناسب الفكر التراتبي الهرمي ، والتنظيم المؤسسي الهرمي ذا التواصل من أعلى الى أسفل وفقا للمفاهيم الإدارية القديمة فى التواصل الرأسي الذي يهمل التواصل الأفقي والجانبي ، وذلك التواصل الرأسي إنما هو مشتق من نمط التصنيع ، ورؤية المصانع والوحدات الإنتاجية الآلية ، لا الإنسانية ، وهو نفسه النمط المعمول به فى نظم التعليم ، وطرق التدريس ، وهو أمر لا يناسب حاجات الإنسان المعاصر ولا التربية المعاصرة ، ولا التنظيمات التعليمية والاجتماعية الحديثة .

ملخص الفصل الخامس:

يختلف الذكور والإناث من المعلمين فى الطريقة التي يفضل كل منهما التدريس وفقا لها ، فى مسار الإبداع والإبداعية ، فالإناث يتبنين

رؤية شخصية ذاتية للإبداعية ويفضلن المدخل المرتكز على المتعلم فى التدريس ، فى حين يرى الذكور الإبداع والإبداعية من منظور أقل شخصية وذاتية ، ويفضلون المدخل الوسلي الأدوى .

وعادة ما يفضل معلمو الفنون ، والجماليات ، والتمريض – مثلا – والمواد العامة ، يفضلون الرؤى الذاتية والمدخل المرتكز على المتعلم ، أما معلمو الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا فهم –خلاف ذلك– يفضلون الموضوعية ، وطرق الأداء غير الذاتية .

غير أن التعليم والتدريس لا يجريان وفقا لهذه القسمة الحادة الحدية بين الذكور والإناث من المعلمين والمعلمات ، بل لا بد من المزج بينهما فى المداخل ، ووفقا للاتجاهات الموجبة نحو الإبداع والمبدعين والإبداعية حتى من أولئك الذين يتسمون بالصرامة الأكاديمية ،ففيهم بعض الميل إلى المداخل الإنسانية ، كما لا يخلو أصحاب المدخل الإنساني من بعض الموضوعية فى التعامل مع الطلاب المبدعين،والسلوك الإبداعي .

الفصل السادس

اتجاهات المعلمين نحو إبداعية الطلاب

من المعتقدات الشائعة أن الطلاب أقل قدرة من المعلمين ، وأن المعلمين هم الأكثر وعيا بأمور الإبداع والمبدعين ، فى حين أن القلة القليلة ، بل النادرة منا نحن التربويين والمعلمين ، من التفت إلى المقولة الشائعة التي مفادها (أنه ربما يفوق التلميذ أستاذة) : (The pupil has outrun his master) .

ومن المسلم به أن المعلمين قد يكونون إما عامل دفع نحو الإبداعية ، أو عامل كبح لها ، وفقا لنظرية (قوى المجال) أو (مجال القوى) التي أفصح عنها (كيرت ليفين) .

والمسألة الحاسمة فى هذا الصدد ، والتي يعني بها هذا الفصل ، هي الكشف عن كيفيات مشاعر المعلمين نحو السمات الإبداعية لطلابهم ، إذ على أساس هذه المشاعر ، تكون اتجاهات المعلمين ، ويكون سلوكهم التعليمي ، وترتيباتهم لمواقف التدريس والخبرات وألوان النشاط ، وأساليب التقويم والتقدير والتقييم ، والقياس .

الاتجاهات نحو الطلاب مرتفعي الإبداعية :

أجرى (إريكسون – ١٩٧٠) دراسة على بعض المعلمين السويديين؛ محاولا استكشاف اتجاهاتهم نحو طلابهم المبدعين ، واستنتج منهما أن أولئك المعلمين يرون الطلاب المبدعين كائنات مقلقلة مسببة للضيق والقلق ، مثيرة للفوضى ، وترفض الانضباط مع النظام ، ودائما يأتون بأفكار غريبة ، وهم فى صدام دوما مع الأعراف والنظم واللوائح، ويميلون إلى العزلة ، ولا يرتاحون إلى العمل الجماعي التعاوني، ومتمركزون على ذواتهم ، وغير مطيعين وفيهم نوع من الوقاحة والصفاقة والجراءة غير العادية ، وقد يبدون مهملين غير عابئين بما حولهم من النظم والترتيبات ، ومغرورون متبجحون ، وربما أنانيون كذلك .

وقد كانت تلك الصفات مثار انزعاج عندما كشفت عنها دراسة (إريكسون) ، لكن الدهشة والعجب قد زالا فيما بعد ، فى دراسة أجرها (كروبلي – ١٩٩٠) عند بعض الطلاب مرتفعي الإبداعية ، وأنهم غير متطابقين مع مدارسهم وما فيها من نظم . ومنهم من هو قليل التركيز أكاديميا ، ومتدن فى تحصيله ، ويسبب إزعاجا لزملائه ، ويشك والداه فى أن هذا الطفل ربما يعاني من بعض الصعوبات فى تعلمه أكاديميا أو نفسيا ، غير أنه بالقياس السيكولوجي لنسبة ذكائه ثبت أنها ١٧٠ .

وقد برر (كروبلي) عدم التوافق ذلك بين مثل أولئك الطلاب ، ومدارسهم ، بأن الطلاب مليئون بالأفكار ، ومفعمون بها ، ومطالبهم كثيرة ، ولا يرضون عن الفرص المدرسية المتاحة التى تضيق عن طاقاتهم وقدراتهم (كروبلي – ١٩٩٢) .

وكثيرا ما يحدث ، وخصوصا فى المستوى الجامعي ، أن يوجه بعض الطلاب ممن هم ذوو إبداعية مرتفعة ، بعض الأسئلة غير العادية التي قد لا تكون مفهومة أول الأمر من أحد الأساتذة ، وتثير تعجبا ، وارتباكا لبعض الزمن ، وتثير قلقا أيضا ، وتقطع رتابة الشرح السلس الذي يتولاه المحاضر . وكثيرا ما يكون مثل تلك الأسئلة متضمنا قضايا مهمة وليست سطحية .

وعندما يحدث مثل ذلك الأمر ، فقد يحدث هرج ، وبعض الفوضى ، أو التذمر ، وقد يبادر الأستاذ بنهر السائل ، أو الرد عليه بطريقة غير جادة ، أو بشكل عام غير مقنع ، وبطرق تميل إلى الهروب من الأسئلة والمباغتة ، وهو أسلوب لا يرغبه الأساتذة ، ولا يحبونه (تورانس – ١٩٦٥) .

والشـائع أن المعلمـين لا يحبـون مـن طلابهـم أن يقـاطعوا الشـروح ، ويفضلون أن ينطلقوا فيها من غير حسيب ، ولا رقيب مـن الطـلاب ، لأنهم لا يودون أن يصابوا بالارتباك أمـام الطـلاب مـن بعـض الأسـئلة الواعية التى يثيرها الطلاب المبدعون ، ومـن ثـم فلـيس مـن سـبيل إلا النهر ، أو التهكم والسخرية ، وربما يكون العقاب على نحو ما .

وبرغم ذلك فالمعلمون فى مثل هذه المواقف يدركون ضرورة الإجابة عـن مثل تلك الأسئلة بما لا يعطل الشرح ، وبمـا يحقـق الفائـدة لمجموعـة الطلاب الذين استمعوا إلى السائل ، ويريدون هم كذلك أن يسـتمعوا إلى الإجابة . وربما يلجأ كثير من المعلمين إلى إرجاء الإجابة عـن أسـئلة من هذه القبيل إلى مواقف أخرى ، أو في أوقات أخـرى ، تخلصـا مـن الموقف ، وقد لا تجـئ الإجابـة أبـدا –مـن المعلمـين – وهـم أقـل مـن يتفاعل مع أسئلة من هذا القبيـل حتـى ولـو لم تكـن ممـا يشـغل بـال كثيرين من الطلاب فى الصف.

سمات الطلاب كما يفضلها المعلمون :

برغم ما هنالك من قلة فى البحوث والدراسـات المعنيـة بـآراء المعلمـين فى الإبداعية ، فإن هناك دراسات وفيرة – علـى الأقـل فـى البيئـات الغربية – عنيت باتجاهات المعلمين نحو الطلاب المبدعين .

وكثير من هذه الدراسات الأخيرة أجرى باستخدام بطاقة ملاحظة كـان قـد صـممها (تـورانس) وزمـلاؤه تحـت اسـم (الطالـب المثـالي) ، أو (الطفـل النموذجي)، وكما يفضله الكبار معلمين كـانوا ،أو أوليـاء أمـور (تـورانس– ١٩٦٥ ، ١٩٧٥) .

وقد كان الدافع الذي حدا بتورانس وزملائه إلى تصميم تلك البطاقة ، هو وعيه بحساسية الطلاب والأطفال ب تّجاه الكبار من ذوي الأهمية

لدى الأطفال والطلاب أنفسهم ، أى معرفة الطلاب بما يريده الكبار ليكونوا عند حسن ظنهم ، سواء أكانوا معلمين أم الوالدين .
ولم يكن الغرض من تلك البطاقة هو الوصول الى تحديد قاطع لمعنى (الطفل المثالي) الكامل ، بل كان ، أكثر من ذلك ، هو استطلاع أراء الكبار (معلمين أو أولياء أمور) فيما يحبونه ، وما لا يحبونه فى الصغار والطلاب ، ومن ثم الكشف عن الطريقة أو المنحى الذي به يقيم الكبار السلوك المبدع لدى الأطفال والطلاب .
وقد استخدمت تلك البطاقة فى دول عديدة ، وليست بالطبع عربية، وكانت ضمن الدراسة الشهيرة التى أجرتها (مارلين مزاير) وقد أشرنا إليها فى الفصول السابقة غير مرة .
وتوصل (تورانس) ، ورفاقه إلى بعض السمات الشخصية فى الطلاب الصغار وكما يراها الكبار ، وكما هي مرتبطة بالإبداعية من وجهات نظرهم ووجهات نظر (تورانس) ورفاقه . وهذه السمات يمكن إجمالها فيما يلي :

أ) الشجاعة فى الاقناع .
ب) الشغف والبحث .
ج) الاستقلال فى الحكم .
د) الاستقلال فى التفكير .
هـ)الحدس .
و) التمكن من المهمة المنجزة .
ن) عدم الرغبة فى قبول الأمور كما هي عليه .
ج) البصيرة ، والمثالية والرؤية .
ط) الرغبة فى المخاطرة والمبادأة .

وقد ظهر من الدراسة التى أجراها (إريكسون) على المعلمين السويديين فى عام ١٩٧٠ ، أن دافعية المعلمين العالية واتجاهاتهم الموجبة نحو الإبداعية ، هي أمور مهمة فى تيسير إبداعية الطلاب . وكذلك ظهر أنه عندما يكون المعلمون واعين بالإبداعية ، ومتمكنين من أمورها فإن تحصيل طلابهم يكون مرتفعا فى التفكير الإبداعي بشكل حاد ، حتى إذا لم يكن الطلاب قد تلقوا تدريبات مباشرة على الإبداعية والتفكير الإبداعي (تورانس — ١٩٦٥). وقد أشرنا — قبل قليل : إلى أن (مارلين فراير) قد استخدمت بطاقة (تورانس) الخاصة بالطفل النموذجي ، وطبقتها على العينة التى كانت من ١٠٢٨ معلما ومعلمة ،لتقييم اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو الطلاب المبدعين ، وللمقارنة بين اتجاهات المعلمين البريطانيين باتجاهات معلمين من دول أخري غير بريطانيا .

دراسة(تورانس) لاتجاهات المعلمين :

أجرها عام ١٩٦٥ مستخدما فيها تلك البطاقة مطبقا على أكثر من ألف معلم من جنسيات دول مختلفة هي(أمريكا ، وألمانيا ، والهند ، واليونان ، والفيليبين). وعن طريقها كشف عن أفضل خمس صفات فى الطلاب ، أو خمسة ألوان من السلوك فيهم يشجعها المعلمون ، وخمس صفات أخرى لا يشجعها المعلمون ، أو يحاربونها فى الطلاب . وهذا ما يقدمه الجدولان الآتيان :

جدول رقم (٤): الصفات التى يشجعها المعلمون فى الطلاب

أمريكا	ألمانيا	الهند	اليونان	الفيليبين
الاستقلال فى التفكير	الإخلاص — الصدق	الشغف	الحيوية (الطاقة)	الكدح — الجد
الشغف	روح المرح	الطاعة	المجاهدة لأهداف بعيدة	الطاعة
روح المرح	الكدح — الجد	العمل فى الزمن	بذل غاية الجهد	الدماثة
مراعاة الآخرين	الاستقلال فى التفكير	الدماثة	الإخلاص (الصدق)	الصحة
الكدح (الجد)	مزاولة المهمات الصعبة	الصحة	عدم المشاكل	مراعاة الآخرين

جدول رقم (٥) :الصفات التي لا يحبها المعلمون في الطلاب

أمريكا	ألمانيا	الهند	اليونان	الفيليبين
الغطرسة والثقة الزائدة فى النفس	إزعاج الصف	إزعاج الصف	الغطرسة والثقة الزائدة فى النفس	العناد الزائد
الاستبداد	تصيد الأخطاء	تصيد الأخطاء	السلبية	الثرثرة
الخجل	الثرثرة	الثرثرة	الجبن	الخجل
إزعاج الصف	الغطرسة	النكوص	الاستبداد	الجبن
تصيد الأخطاء	الاستبداذ	العناد	إزعاج الصف	تصيد الأخطاء

ومن خلال الدراسة التى أجراها (تورانس) ، ووفقا للنتائج التى يعبر عنها الجدولان (٤) ، (٥) يتضح أن هناك – فى كل ثقافة نوعا من القيم التي تدعم الإبداعية وتحكم توجهات المعلمين نحو الطلاب المبدعين ، من وجهات نظر كل ثقافة .

ولا شك أن هناك فروقا ثقافية بين الدول هي التي يكون لها نوع من التأثير فى تقييم الإبداعية والمبدعين وخصوصا من الطلاب فى النظم التعليمية فى تلك البلاد ، ويجب ألا نغفل تلك الفروق ، ولا نتناساها . وكذلك يجب ألا نتناسى أن هذه الدراسة قد أجريت منذ ما يقرب من أربعين عاما ، حيث كانت أحوال ثقافات الدول مختلفة تمام عما هو الحال الآن .

ومهما يكن من أمر فقد توصل (تورانس) إلى استنتاج عام مفاده أن تفضيلات المعلمين فى تلك الثقافات الخمسة المشار إليها ، ليست تدعم بشكل كاف الإبداعية ، ولا الطلاب ذوى الجراءة فى الإقناع ، ولا من يحاولون التخمين ولا ذوى الحساسية الانفعالية ، ولا الذين يفكرون بشكل حدسى ، ولا يتنبهون للدواعي التى بسببها توجد حالات النكوص لدى بعض الطلاب .

ومن الناحية الأخرى فالمعلمون يثيبون دوما الطلاب ذوى الدماثة واللطف ، والذين ينفذون الأوامر ، ويؤدون الأعمال فى وقت طلبها ، والمطيعين أوامرهم من دون اعتراض ، ولا مراجعة ، والموافقين دوما على كل ما يقال لهم

ويبدو من الجدولسن السابقين أن المعلمين الأمريكيين- وحدهم -هم الذين يحاربون بإفراط المشاعر والوجدانات لدى الطلاب ، ولا يشجعونها ، كما يرفضون الاستجابة الدائمة لأفكار الآخرين كصفة فى طلابهم .

ويبدو كذلك أن كلا من اليونانيين والألمان يشجعون روح المرح والرعاية فى طلابهم . وكل من الأمريكيين والألمان يريدون من طلابهم، ويشجعون فيهم تعدد البراعات ، وتعدد الجوانب والمنظورات، والمرونة التامة ، والاستقلال فى التفكير .

وكل من اليونانيين والأمريكيين يحبون فى طلابهم الثرثرة ، وربما لأن من خلالها قد تبدو الأفكار المبدعة .

وثم دراستان أخريان أجريتا مستخدمتين بطاقة (تورانس) ؛على نحو ضيق فى إحداهما أجراها (شايفر – ١٩٧٣) على عينة صغيرة فى نيويورك ، وعلى نحو موسع فى الثانية ، وأجرتها (أوهوشي – ١٩٨٦) فى نيجيريا .

وقد أجريت دراسة (شايفر) على مجوعتين من المعلمين ، الأولى من عشرة معلمين معنيين بأطفال مضطربين انفعاليا من ست سنوات إلى أربع عشرة سنة والثانية من أحد عشر معلما يعملون مع أطفال معوقين عقليا فى مدارس لهذا الغرض .

وقد رأى معلمو المجموعة الأولى فى طلابهم ، أو لطلابهم صفات يريدونها منهم ،وأولها أن يكونوا متفوقين ، والثانية ، وهي الأكثر أهمية عند هؤلاء المعلمين ، أن يكون الطلاب شغوفين ، ومستقلين فى ابتدائهم العمل الذاتي ، وهذه الأخيرة هي الثالثة ، ثم تجئ الرابعة ، وهي مراعاة الآخرين ، وأخيرا الاستقلال فى التفكير .

وأما معلمو المجموعة الثانية ، فقد رغبوا لطلابهم أن يكونوا ذوي مهارات اجتماعية ، وبعض المهارات التي يمكن أن تعين على بعض الإبداعية ، وفقا لمستوياتهم ، أي مستويات الطلاب .

وأما دراسة (أوهوشي) – ١٩٨٦ ، فقد أجريت على مجتمع عرقي التركيب من المعلمين والطلاب ، ولم تجر عليه دراسات كثيرة متصلة بالإبداع والإبداعية .

وأجريت هذه الدراسة على عينة من المعلمين قوامها مائة وسبعة وعشرون معلما فى المرحلة الثانوية النيجيرية فى ذلك المجتمع عرقي التركيب .

وقد لاحظت (أوهوشي) أن معلمي تلك العينة كانوا معنيين كثيرا بصفات الجد (الكدح) والإخلاص (الصدق) والطاعة ومراعاة الآخرين ، والثقة فى النفس ؛ لكن ليس إلى حد إهمال التطابق مع الآخرين والمجتمع ، ولا التجابن عن ذلك .

وكذلك أحب أولئك المعلمون لطلابهم ألا يكونوا مستبدين ولا متصيدي

أخطاء ، ولا ذوي سلوك سالب .

وقد علقت (أهوشي) على هذه النتائج التي كانت مستغربة جدا على أولئك المعلمين القبليين فيما يريدونه لطلابهم ، أو منهم ، ورأت أن هذه صفات يفرضها المجتمع القبلي القائم على التنافس ، وخصوصا التعليمي ، والعناية فيه تكون بالاختبارات التي تركز – وهذه مستغربة – على التفكير الناقد .

وقد وصفت (أوهوشي) تلك الثقافة القبلية على أنها ثقافة تحتفى بالتطابق مع القوانين والطقوس والأعراف ، وهذا أمر تشترك فيها الثقافة القبلية مع غيرها من الثقافات المتقدمة فى المجتمعات المتطورة، ولكل مجتمع تطابقاته .

اتجاهات المعلمين البريطانيين :

استخدمت (مارلين فراير – ١٩٨٩) القائمة ذاتها التي صممها (تورانس) ، للكشف عن السمات التى يفضلها ،والتى لا يفضلها المعلمون البريطانيون فى طلابهم ، وطبقت تلك القائمة على عينة دراستها التى أسمتها (دراسة الألف) ، وكانت العينة مكونة – كما أشرنا من قبل – من ١٠٢٨ معلما ومعلمة .

وهذان النوعان من السمات نقدمهما فى الجدولين الآتيين :

جدول (٦) : صفات يشجعها البريطانيون في طلابهم

السمة المرغوبة	نسبة التشجيع
مراعاة الآخـــــرينَ	٤٥٪
التلاؤم الاجتماعي الجيد	٢٩٪
الثقة فى النفـــــس	٢٧٪
الاستقلال فى التفكــير	٢٤٪
الشـــــــغف	٢٠٪

•• وبعد هذا الجدول نقدم جدول الصفات التي لا يشجعها المعلمـون البريطانيون فى طلابهم ، فيما يلي :

جدول (٧) : الصفات التي لا يشجعها البريطانيون في طلابهم

الصفة غير المشجعة	نسبة عدم التشجيع
الســـــــــــــــلبية	٦٢٪
الغطرسة والثـــــــــــــقة الزائدة	٤٨٪
العنـــــــــاد والنديـــــــــــة	٤٨٪
إزعاج التنظيم والإجراءات الاجتماعية	٤٥٪
لاســــــــــــــــــتبداد	٤٤٪

ومـن الواضـح ، مـن جـدول رقـم (٦) ، أن الملمـح الاجتمـاعي ، أو الصفات الاجتماعية هي الأعلى قبولا وتشجيعاً ، كمـا هـو واضـح فـى (مراعاة الآخرين) والتكيف الاجتماعي الجيـد . ومـع ذلـك فالصـفات الثلاثة الباقية تحظى بدورها بقدر ما من التشجيع من لدن المعلمين فى طلابهـم ، وهـي صـفات تـدعم الإبداعيـة ، مثـل الثقـة في الـنفس ، والاستقلال فى التفكير ، والشغف ؛برغم أن نسب تشجيعها أقـل مـن الصفتين الاجتماعيتين الأوليين المشار إليهما قبل قليل.

ومن الملاحظ أن (الثقة فى النفس) لدى المعلمين البريطـانيين جـاءت ضمن أفضل الصفات فى دراسات (تورنس) فى الثقافات الخمسة التـى أوضحـها الجدول (٤) واختارهـا المعلمـون النيجيريـون كمـا ذكرنـا فـى دراسة (أهوشي) ويتضح من الجدول رقـم (٧) مقارنـا بالجـدول رقـم (٥) ، أن هناك اتفاقا كـبيرا بـين المعلمـين البريطـانيين والمعلمـين مـن مختلف الثقافات فى دراسة (تورانس) ، فضلا عن ارتفاع نسب رفض تلك الصفات بين المعلمين البريطانيين مما يعنى اتفاقا كبيرا بينهم فـى مواقفهم من هذه الصفات لدى الطلاب . وربما يكون هناك اتجاه عـام

بيننا على رفض تلك الصفات في أي فرد ، لكن ، وكما ذكر (يونج – ١٩٨٢) ، فإن الإبداعية تتضمن السلب كما تتضمن الإيجاب في صفات المبدعين ، كما أن هناك جوانب غير مستحبة في صفات المبدعين ، وقد تكون مدمرة ، بمثل صفة الاختلاف مع مجموع الآخرين من المحيطين من جانب الطالب المبدع ، وهذه صفة قد تبدو غير محببة ، برغم أنها سمة صادقة في المبدع ومفيدة أيضاً ، وكثير من التقدم العلمي إنما جاء من أمثال هذه المخالفات ، إثارة الأسئلة المختلفة المقلقة ، التي كانت مثار إزعاج للناس في أيامها (فون أويش – ١٩٩٠) .

ووفقا لما رآه (تورانس) ورفاقه ، فإن إزعاج الإجراءات والنظم الاجتماعية صفة ملازمة للطلاب المبدعين عموما ، لأنهم ضد الرقابة والنمطية والروتين والتطبيع الحاد اجتماعياً وتعليميا . لكن نصف عينة المعلمين البريطانيين لا يرغبون تلك الصفة ، وكذلك كان المعلمون في دراسة (تورانس – ١٩٦٥) .

وبرغم أن هذه الصفة ضد رغبات المعلين ، وخصوصا المعلمين النمطيين الذين يميلون ويحرصون على الترتيب والهدوء والنظم والطاعة ، فإن المعلمين البريطانيين يبدون – في مجملهم- أكثر تشجيعا للإبداعية من أولئك المعلمين في الدراسات المماثلة السابقة والمبكرة ، إلى حد أن أحد المعلمين البريطانيين ممن يعملون مع طلاب من ذوي المصاعب السمعية ، يصر أن يكون مبدعا معهم ، ويشجعهم على الإبداع كذلك، ويحرص على أن يحقق لدى طلابه أولئك هدفا مهما هو الكفاية الذاتية !.

ومن الواضح أن هناك معلمين كثيرين يشجعون الإبداعية والإبداع في طلابهم ، أو يودون ذلك ، لكن الفعل مختلف عن الآلية تعليميا ، إذ

هناك الصفوف المكتظة ، والنظم التعليمية الرتيبة الجامدة التي يصعب رج استقرارها ، وخلخلة رسوخها غير المفهوم ، وغير المبرر ، فضلا عن ضيق وقت التعلم فى نظام الحصص ، وهو نظام لا يسمح بحال للتعامل مع الإبداع والمبدعين من الطلاب ، وضيق الوقت في إعداد الدروس على نحو إبداعي ، والإصرارات الإدارية الشكلية الروتينية ، وقلة المصادر ، فضلا عن عدم ملاءمة المتاح منها . ومن الأعجب أن مثل هؤلاء المعلمين الذين يشجعون طلابهم على الإبداع ، قد لا يكون مبدعا ، ولا يرى نفسه كذلك ؛فكيف يراها فى طلابه ، ولا يراها فى ذاته ، وهذا ما يستكشف عنه الفصل القادم .

ملخص الفصل السادس :

برغم قلة الدراسات المعنية باتجاهات المعلمين وآرائهم فى إبداعيات طلابهم ، فإن دراسة (تورانس) تعد الأشهر في هذا الصدد ، لتحديد اتجاهات المعلمين نحو السلوك الإبداعي فى الطلاب .

وقد وجد (تورانس) أن المعلمين يلمسون عن قرب ، وإلى درجة كبيرة سمات الإبداع فى طلابهم ، ويودون التدريس وفقا لتلك السمات والصفات ، غير أنهم لا يزالون يضيقون بسمات أخرى أكثر أهمية مثل التخيل ، والتخمين ، وفرض الفوضى ، والشجاعة فى الجدل والإقناع ، والتفكير الحدسى ؛ ولا يرغبون في قبول أي تأكيد واستنتاجات من دون أدلة منطقية . ومع ذلك فقد ظهر أن المعلمين البريطانيين هم الأكثر رغبة فى مساعدة سلوك طلابهم المبدع وتدعيمه.

الفصل السابع
المعلمون وتيسير الإبداعية

كيف يرى المعلمون ذواتهم؟

ذكر (تورانس ، ومايرز) فى دراستهما فى عام ١٩٧٠ ، أن قليلا ممن يحترفون التعليم والتدريس ليسوا بمبدعين بمثل ما هم في مهنة التعليم والتدريس ، لأن المعلمين الذين كانوا فى عينة تلك الدراسة لم يروا أنفسهم مبدعين على هذا النحو إلا بالكاد ، أو بصعوبة بالغة .

وقد أجرى (بوبيسكيو – نيفيانو) ، و (كريتسو) دراسة عام ١٩٨٦على مجموعة من المعلمين الرومانيين ، وذكر هؤلاء المعلمون أنهم لا يرون الإبداعية فى ذواتهم ،وإنما يرونها ، ويقدرونها فى غيرهم من الآخرين . وربما يحاولون أن يكونوا متواضعين ، أو أن يقللوا من صورة أنفسهم عند ذواتهم . وهم لا يحبون المخاطرة لأجل نوع ما من التجديد . ويفضلون الاستمساك بما هو قائم ، والإبقاء على ما هو معروف عندهم ، فهو أفضل من أى جديد لا يعرفون من أمره شيئا ، وخصوص فى الأساليب التي ألفوها فى التدريس .

ومع ذلك فهم مدركون أهمية أن يكون التدريس إبداعيا للوصول إلى إبداعية حقه مفيدة وناجحة ، ونمو الطلاب فيها ،.

وقد يلحظ القارئ أننا أشرنا الى فكرة (الطالب النموذجي) ، تلك التي صمم لها (تورانس) ورفاقه بطاقة استخدمت فى بعض الدراسات، للكشف عما إذا كان المعلمون يريدون تدعيم إبداعية طلابهم وسلوكهم الإبداعي ، أو لا؟

وفي هذا الفصل السابع الذي بين يدي القارئ ، نحاول الكشف عن رؤية المعلمين لذواتهم ، عن طريق بطاقة صممها – أيضا (تورانس) عام ١٩٧٥–واستخدمها في مثل ذلك الغرض .

واستخدمت البطاقة الثانية في دراسة (مارلين ماير) ، ولكن ليس

على العينة ذاتها التي استخدمت معها بطاقة (الطالب النموذجي) وظهر أن نتائج هاتين البطاقتين متسقة- وإلى حد كبير - بين مدركات المعلمين لذواتهم ، ومدى تزاوجها مع صفات طلابهم التي يريدون تدعيمها ، وتشجيعها .

وكان مطلوبا من المعلمين فى البطاقة الثانية أن يختاروا أفضل خمس صفات فى أنفسهم يرونها أفضل ما تكون فى الدلالة عليهم الى جانب أقل خمس صفات فيهم تحديدا . وهذان الأمران موجودان فى الجدولين الآتيين (٨) ،(٩)

جدول رقم (٨):أفضل صفات المعلمين

أفضل الصفات	٪
روح المرح والدعابة	٣٦
مراعاة الآخرين .	٢٨
الحساسية الانفعالية	٢٠
الكدح والانهماك	١٩
المحبة والحنان	١٦

وأما الصفات الأخرى التى لا يفضلها المعلمون فى ذواتهم أو لا يريدونها فى أنفسهم فنعرضها فى الجدول (٩) الأتي :

جدول رقم (٩) : أقل صفات المعلمين تفضيلا

الصفات غير المفضلة	٪
الغطرســــــة والثقة الزائدة	٤٦
السلـــــــــــــبية	٣٤
الجبن ،و التحـــــفظ ، والحياء	٣٣
الاســـــــــــتبداد	٢٦
الهــــــــــــــدوء	٢٢

والعجيب أن(تورانس) قد حدد تسع صفات للإنسـان المبـدع ، وعلـى أساس هذه الصفات ظهر أن نسبة ضئيلة جدا من المعلمين فى دراسة (مارلين فراير) جاءت للصفات عنـدهم ، ممـا يـدل علـى كـونهم غـير مبدعين ، وهذا ما يوضحه جدول (١٠) الأتي :

جدول (١٠) : النسب المئوية لصفات الإبداع عند المعلمين البريطانيين

صفات المبدعين	٪
الشجـــــــاعة فى الإقناع	٥,٤
الشـــــغف والبـــــحث	٧,٨
الاســـــتقلال فى الحكم	٥,٤
الاســـــتقلال فى التفكير	١٢,٤٠
الحـــــــــــدس	١٢,١٠
الوعي بالمهمة مســـــبقا	٦,٠٠
عدم قبول الأمور على ما هي عليه	٩,٨٠
البصـــــيرة والمثـــــالية	٥,٠٠
الرغـــــبة فى المخـــــاطرة	٦,٨٠

وبعامة فالمعلمون يرون نواتهم وفقا لصفاتهم الاجتماعية ، و يرغبون فى العمل الشاق الجاد ، وليس مهما لديهم أن يكونوا شغوفين يتحرون الأمور ويبحثون فيها ، وإن كانوا يميلون قليلا إلى الاستقلال فى التفكير ، كما واضح من النسبة المئوية لهذه الصفة (١٢,٤٠٪) ، وهي أعلى النسب فى الجدول (١٠) . ومن العجيب أنهما نسبة متدنية فى حين أن المعلمين كانوا يريدون وبنسب عالية تشجيع هذه الصفة فى طلابهم [راجع جدول رقم (٦)] فى الفصل السادس .

وعلى أساس من تلك البيانات كلها ، يبدو أن المعلمين البريطانيين ، فى مجملهم ، هم أناس مبدعون ، ويرى كثير جدا منهم (٩٤٪) أنه إذا كان المعلم مبدعاً ، فإن هذا يسهم كثيرا فى تنمية إبداعية طلابه ، وتطويرها .

مستويات صلات المعلمين بالإبداعية :

عادة ما يميل الباحثون التربويون ميلا كبيرا ، فى بحوثهم ، إلي الاختبارات المقننة الموضوعية الصادقة الثابتة ، لتكون هي المصدر الرئيس لمجمع المعلومات والبيانات من العينة المفحوصة فى دراساتهم وبحوثهم .

وعادة ما تنتهي تلك الاختبارات إلى معلومات وبيانات أساسها كمي ، وهو الدرجات الخام ، ثم تعالج إحصائياً وفقا للإحصاء المعمول به تربوياً وسلوكيا واجتماعية فى صور متوسطات ، وتباينات ، وانحرافات ، والوسيط ، والمنوال ، والدرجات المعيارية ، وتحليل تباين ، ومستويات دلالة لفروق بين متوسطات ، وقد تصل الى معاملات ارتباط بدلالات أيضا .

وهذا كله ما يعتد به فى المداخل الكمية ، أو مناهج البحث الكمية . ولا غبار على هذا كله إلا فى مسألة تفسير النتائج الكمية التي يشوبها قصور كبير ، وخصوصا من المنظور الداخلي لطبيعة العلاقات والمتغيرات غير المنظورة للظاهرة المفحوصة .

ولمساندة ذلك المنهج الكمي تجئ المناهج الكيفية فى البحوث التربوية، تلك المناهج التي تتوفر على أدوات عديدة لجمع المعلومات ، غير الاختبارات ، أو إلى جانبها ، فضلا عن تحليل البيانات ومعالجتها معالجات كيفية أكثر قربا من التفسير الفلسفي ، وأكثر صلة بالظواهر التربوية المعالجة .

فلا يكفي في استبانة –مثلا- بعد الحصول منها على نسب مئوية لأمر ما عند عينة طلب إليها الاستجابة للاستبانات ، بل لابد من استيضاح آراء أفراد العينة بالمقابلات المفتوحة ، أو المقيدة للتأكد من

حقيقة المواقف التي اتخذها ، أو رآها أصحاب نسبة ما من تلك النسب المئوية ، وهم بذلك يقدمون تفسيراتهم لمواقفهم ، بدلا من ، أو إلى جانب ما عند الباحثين من التفسيرات قد تكون مجافية للصواب ، أو مجرد رياضات ذهنية فى التأويل التربوي غير المقارب للحقيقة ، وهكذا يمكن الجمع بين المناهج الكمية والكيفية ، وتوفير وفرة من المعلومات بأدوات عديدة ومتنوعة مع تحليلات كمية وكيفية ، أو كمية كيفية ، وتفسيرات متنوعة من مصادر مختلفة عن الظاهرة الواحدة ، وهذا أكثر شمولا من التعويل على منهج واحد فقط فى البحث والتحليل .

وهذا ما ذهبت إليه (مارلين ماير) فى دراستها ، حيث لم تكتف بتحديد أنواع المهنة من المعلمين من ذوي المواقف الموجبة ، والمتواضعة من الإبداعية ، ونسبهم المئوية ، بل أجرت مقابلات لأمثلة من هذه الفئة وتلك ، واستطلعت تفسيراتهم لما بدر منهم ، وهذا ما نقدمه فيما يلي :

آراء المعلمين ذوي الإيجابية المتواضعة نحو الإبداعية :

ومثلت هذه الفئة فى واحد منهم يعمل كبير معلمي كيمياء فى مدرسة ثانوية شاملة فى شمال إنجلترا .

وهذا المعلم يفضل استخدام مواد تعليم تفاعلية يستطيع الطلاب من خلالها أن يقدموا ما هو مطلوب منهم حقيقة ، وينخرطوا فيها إلى أعماقهم . وحرص ذلك المعلم على بيئة تعليمية غير محكمة بالإرشادات والروتينيات ، ويكون التركيز فيها على التعلم ذاته بأكثر مما هو على التدريس ، وذلك أن من المهم جدا – كما رأى المعلم – أن يكتشف طلابه الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم ، لا تبعا للتعليمات والإرشادات المعهودة .

وقد أدت به خبراته التعليمية ، فى التدريس ، إلى نتيجة مفادها أن الطلاب يستمتعون بأعمالهم عندما يكون فى مقدورهم رؤية الأغراض من تلك الأعمال ، ويريدون هم أنفسهم لا غيرهم، أن يؤدوها .
والمسألة الجوهرية ، من ثم بالنسبة إيه هي (اكتشاف الغرض) ، والتحول الذاتي إلى الحاجة بدافعية وإثابة داخليتين لا خارجيتين .
وهذا المعلم ماهر ، ليس فقط فى ممارساته التدريبية وتأملها ، بل إنه ماهر كذلك فى الاكتشاف الفاعل لما عند غيره من أعمال ، وما فيها من أغراض ، ويمكنه الإفادة منها فى تدريسه الكيمياء .
وعلى سبيل المثال فقد اكتشف أن(الفنون والرقص وتعليم الرياضات البدنية) هي مصادر غنية بالأفكار الثرية . ومن خلال ملاحظاته تعليم تلك المواد أمكنه أن يحدد عنصرين يؤديان بالتعلم إلى أن يكون منتجا وممتعا معا . والعنصر الأول هو الشعور بالتملك ، والثاني هو الإدراك العميق الكافي بأن ما نؤديه من أفعال يفضي بنا إلى نتائج مفيدة نافعة .
وفى الفن – مثلا – ينخرط الطلاب انخراطا حقيقيا فيما يمارسونه ، لأن ما يؤدونه من رسم زيني–مثلا– هو ملك لهم لا لغيرهم ، وهو منتم إليهم ، وهم أصحابه يرعونه ، وهم فى حدب عليه ، وهم مسؤولون عن ملكيتهم إياه فى كل جزء من اللون يضعونه بالفرشاة على وجه اللوحة ، ولكل فعل عندهم معزى ، وقيمة ، ومعنى .
ولذلك فمثل هذا المعلم يعتقد أنه من المهم أن يستوضح الطلاب ، وأن يوضح لهم المعني والمغزى والقيمة فى مختلف ألوان النشاط التي يؤدونها فى التعلم .
وكذلك يرى هذا المعلم ، ومن على شاكلته ، أنه كلما رأى الطلاب قيمة وفائدة عملية فى أي عمل يمارسونه ، وأي مشروع يعنون به فى

التعليم ، كانت الدافعية فيه كبيرة جدا ؛ وإلى مثل هذا القول ذهب (جلاسر – ١٩٩٢ ، ١٩٩٣) .

ومن هذا المنظور وجد المعلم أن الطلاب الأقل قدرة ، وبالدافعية الذاتية، ورؤيتهم الفوائد العملية ، هم ومن لديهم بعض المصاعب السلوكية ؛ قد أفادوا من التعليم في الكيمياء ، وتحسنت اتجاهاتهم نحو العلوم ، وأقبلوا عليها من بعد أن كانوا كارهين إياها . وبرغم أنهم مثيرو ضوضاء ، وكراسا تهم غير منظمة؛ لكنهم مستمتعون بالعلوم ويشاركون في تعلمها على نحو أفضل من ذي قبل .

وعندما يشرع هذا المعلم في إنشاء الموقف التعليمي ، كان يحرص أن يفترض طلابه ملكيتهم للنشاط برغم ما في هذا من صعوبة . وقد لاحظ أن الأمر في حاجة إلى مزيد من الخبرات لتعميق هذا المدخل التعليمي عنده ، وليصل به إلى أبعد مدى ممكن ، والأهم المدارسة عليه واقناع الطلاب به وتعويدهم عليه ، وعلى شعورهم بالتملك وضرورة اكتشاف ما يمكن أن يؤدي بهم إليه فعلهم وتملكهم للنشاط .

وكان هذا المعلم حريصاً دوماً أن يفحص مواد التعليم ليجد أكثرها مرونة وكفاية في تمكين المعلم من ملاءمتها للحاجات المطلوبة ، والتي يحتاجها الطلاب والمعرفة معا ؛ لأن الدافعية لدى المعلم لا تقل أهمية عنها عند الطلاب ، وخصوصا الدافعية نحو تملك مواد التعليم .

ومن وجهة نظر هذا المعلم فأكثر ما يعترض طريق الإبداعية في تعليمه طلابه الكيمياء ، هو جدول الحصص ، والخطط الرسمية الشكلية ، وعدم الاعتراف بالقدرة الذاتية لدى الطلاب على التحكم في النفس ، وإدراتها ، والفشل في إباتهم ، وتكليفهم أعمالا غير ملائمة ، وتزويدهم بكتب مدرسية غير مشوقة وغير جذابة ، بل منفرة .

آراء المعلمين ذوي الإيجابية العالية نحو الإبداعية :

وكمثال على هذه المجموعة أجريت مقابلة مع إحدى المعلمات منها ، وهي معلمة في المرحلة الابتدائية ضمن مدرسة لإحدى الكنائس الصغيرة في مدينة (يوركشاير) .وذكرت هذه المعلمة أنه من الصعب إيقاف الأطفال عن أن يكونوا مبدعين . وتعتقد أن بعض الكبار قد يكونون مبدعين أحيانا ، وأن هناك من معلمي المرحلة الابتدائية من يحاول – أحيانا أيضا – أن يوقف إبداعية الأطفال الصغار إبداعية الأطفال الصغار ، لكنهم في الأغلب لا يقدرون ، لأن الأطفال مبدعون بطبائعهم .

وذكرت أنها أنهت تدريبها – تدريب المعلمين في إحدى دوراته – في وقت كانت الدعوة فيه إلى الإبداع والمبدعين والإبداعية ؛حاضرة في الأذهان من جراء الدعوات التربوية التقدمية التي قامت واشتد عودها في مناهضة التربية التقليدية الموروثة المتصلبة في بريطانيا ، وكان ذلك في ستينيات القرن العشرين .

وتذكر أنه كان هناك بعض الممارسات التعليمية السخيفة تطبق وتستخدم في التعليم الابتدائي آنذاك بما يسئ إلي جوهر الفكر التقدمي ؛ الأمر الذي ربما عجل بفشل تلك الحركة التقدمية وخصوصا في بريطانيا وعلى الأخص في المرحلة الابتدائية .

وتعلل لذلك قائلة أن المعلمين فهموا من الإبداع والإبداعية والتقدمية الوصول إلى المدى الأبعد فيها من غير حدود ولا ضوابط ، بل حتى من دون فهم؛بمثل طفل تعلم لتوه إحدى علامات الترقيم ، و علامة الاستفهام ، وجعل بعضهم بعد كل جملة يكتبها دواما من غير وعي ولا فهم ، ولا تدقيق . وترى أن الفكر التقدمي قد فشل لأن مستخدميه

قد فهموا أن الأطفال تنقصهم المهارات الأساسية ، وكرسوا تعليم هذه المهارات مبتعدين عن جوهر الإبداعية ، وكان الأولى أن يعلموا المهارات فى سياق تعليم الإبداع والإبداعية .

بمعنى أنه لابد – فى التربية –من الموازنة بين الاتجاه التقدمي العام والحرص على تقديم المهارات الأساسية وعدم إغفال أحدهما لصالح الآخر ، وهكذا فى كل أمر لابد من الموازنة حتى نصل إلى التوازن والشمول ، وهذا ما حاولته المعلمة نفسها فى تعليمها تلاميذها .

وقد حرصت دوما أن تجعل تلاميذها عقلانيين ، وحدسيين معا ، ومزودين بمهارات التفكير العقلاني ، ومهارات التفكير الحدسي كذلك، فضلا عن تمكينهم من المهارات الأساسية من القراءة والكتابة والحساب كما هو معروف .

وكان مهما عند هذه المعلمة أن تجعل أطفالها – تلاميذها – يكتشفون الأمور والأشياء من حولهم والخارجة عن ذواتهم ، ولأنفسهم بأنفسهم. ولذلك حاولت أن تجعل تدريسها ملائما كل تلميذ من تلاميذها ، لذلك حاولت أن تدرس باستعمال عديد من طرق التدريس المختلفة على أمل تلبية حاجات التلاميذ كلهم من خلال ذلك التنويع فى أساليب التدريس .

وكل ما فعلته أنها قيمت حقا ، وقدرت تماما، كل شيء فعله التلاميذ ولم تحقر منه شيئا ، وحرضتهم أن يقدموا أفكارهم ويتقدموا فيها ، ويداوموا العمل عليها ، ووفقا لها ، وأن يقيموا عليها أفكارا أخرى جديدة ، لأن توفر الأفكار على أمر واحد أفضل من فكرة واحدة على الأمر نفسه ، كما أن تعاون أذهان كثيرة فى حل مشكلة واحدة ، أجدى وأنفع من ذهن فرد واحد فى حل المشكلة ذاتها .

وقد رأت هذه المعلمة ، بمثل ما رأى (تورانس - ١٩٨٤) ، و(وايسبرج — ١٩٩٣) ، أنه لابد للتلاميذ من معلم خاص ناجح أمين، وقائد حصيف ، وهو صاحب عقل رشيد ناضج متناغم مع عقول التلاميذ ، وفى وسعه تشجيعهم ، وتعجيلهم ، وإثرائهم ، وتزويدهم بالخبرات اللازمة فى تقدمهم إلى الأمام وباضطراد .

وقد أدركت قيمة التأثير الكبير للمعلمين فى هذا الصدد ، وأنه إذا لم يفهم المعلمون العمليات الإبداعية ، وما لم يشجعوها ، فالأطفال الذين يودون تشجيع معلميهم فى هذا المجال يصيبهم الإحباط وينهدم فيهم رغبتهم فى نيل إعجاب معلميهم وسرورهم .

ولكي ينمي المعلم إبداعية تلاميذه ، لابد من أن يعنى بها كثيرا ، وأن يكون لديه شعور ضاف متزايد بها ، وهذا أمرهم ، وخصوصا فى أعمار التلاميذ الصغار .

ومن الأسف أنها اكتشفت أن التلاميذ عادة ما يستقبلون من معلميهم رسائل تصيب بالخيبة والإحباط :

ما الذي ينقصك ؟

ألم تنته بعد ؟

أوشك الوقت ينتهي ؟

لقد تأخرت كثيرا ؟

فى حين أن ما يحتاجه التلاميذ ليس هو تلك الرسائل المحبطة المتعجلة ؛بل إن ما يريدونه هو وفرة الوقت والزمن ليتموا ما بدأوه ، وما هم فيه ، من أعمال .

ومما يسبب الإحباط فى ممارسة الإبداع — من وجهة نظر هذه المعلمة — الجدول المدرسى ، ونظام الحصص ، حيث إنه ضيق ، ويمنع

التلاميذ من أن يمضوا فى أعمالهم إلى أقصى ما تستطيع جهودهم ، وما تقدر له أذهانهم ، ومن ثم فلابد من مدخل مرن فى هذا الصدد ، لأن الوقت المحدد للتعلم يسطحه ، وربما لا يحقق الفوائد منه إلى أقصاها ، وخصوصا فى دروس الإبداع .

والتلاميذ والمعلمون يدركون جيدا أن إتمام التعلم ، والوصول إلى أقصاه إنما هما أمران يحتاجان الوقت اللازم الكافي لإنجازهما (تيس – ١٩٨٥) ومن ثم فهناك ارتباط كبير – كما رأينا عبر الفصول السابقة – بين تمكن الطلاب من الانغماس العميق فى التعلم ، والإنتاجية الإبداعية ، أي لابد من إتاحة الزمن ، وعدم تعجل النتائج إلا أن تجئ النتائج من تلقاء نفسها ، وهذا ما أكده تماما (اينويس – ١٩٨٧).

وترى المعلمة نفسها أنه ليس يكفي لتنمية إبداعية التلاميذ أن يكون المعلم وحده مبدعا وحريصا ، ولا أن يكون التلاميذ كذلك ؛ بل لابد من أن تكون المدرسة كلها كإطار عام معنية بالإبداع والإبداعية؛ فهذا من أهم المعينات على تنمية الإبداعية . ولابد من أن يكون الناظر والمعلمون الأوائل من هذا الصنف المبدع المشجع على الإبداعية ، وأن يقدموا كل عون ممكن لازم فى هذا الصدد على ؛وإلا فإن الاتجاهات السالبة من الكبار فى المدرسة ومن المدير ومعاونيه ، ومن المعلمين الأوائل ،ستكون مما يحبط أعمال المعلمين والتلاميذ ، حيث يصر الكبار – والحال هذا – على ضرورة إنجاز الأعمال فى مواعيدها ، والوصول إلى منتوجات حقيقية تعليميا كما هو مطروق ومعمول به ، وهذا أمر فيه تجاهل كبير لعمليات التعلم والإبداع والتركيز على المنتوجات حتى إن لم تكن جيدة .

وقد وجدت المعلمة نفسها كذلك أن اتجاهات الوالدين نحو أبنائهم يمكن أن تكون من النوع المحبط ، فمعظمهم يتضايق من أبنائه ، ومن شغبهم ، ويصر على إجادتهم أكاديميا ، وبغير هذه الإجادة لا يقبلون أي شئ من أبنائهم . وهذا الضيق بدوره ينتقل إلى الطلاب ، ليصير حاجزا صلبا فى وجه ما لديهم من إبداع ، لأنه يجعلهم خائفين من الخطأ ، ومن عدم الطاعة ، وحريصين على اجتياز الامتحانات التي لا يعرف الآباء سواها ، هي والدرجات الآتية منها

ومن المثير أن المعلمة نفسها رأت أن مستويات نظافة الصفوف فى المرحلة الابتدائية يمكن أن تكون عاملا مزدوج الفاعلية فى تشجيع الإبداعية ، سواء أبتنظيف الصفوف لمزيد من العمل المريح الآمن الصحي ، أم بتركها غير نظيفة لا تتيح الأمان والصحة للأطفال وهم يعملون بأصناف طين الصلصال -مثلا- فوق أرضيات الصفوف .

ومن المهم لها أن تعمل مع الأطفال فرادى فى مثل حال الإبداع والإبداعية ، لأن الجماعية هنا لا جدوى منها ، ولا قيمة لها ، ومن ثم تظهر قيمة الوقت ، وضرورة توافره ، وتوفيره ، وهذا لايتاح فى الحصة الواحدة ، لأن الطفل الواحد فى حاجة إلى مالا يقل عن خمس عشرة دقيقة بمفرده مع معلمه ، وهذا لن يكون ، مطلقا، فى نظام الحصص التقليدي؛ فكيف إذن ينادي المنادون بتنمية الإبداعية فى التلاميذ ، وزمن المعجزات قد انتهى ؟!

وربما يستعان على تلك المعضلة بفكرة مفادها أن يكون مع المعلم معاون فى التدريس ، أو أكثر فى كل صف ، وهذا مما يعين المعلن ويمكنه من أن يستوفى الأطفال حقوقهم في النصح والمعاونة والإشراف والعناية والمتابعة الفردية لكل طفل على حده ، وهذا من أهم شروط تنمية الإبداعية .

وبغير هذا فمثل هذه المعلمة لا يفعل ما يريد فعله ، لأن مطالب الأطفال كثيرة ومتنوعة ومختلفة، والمعلم الواحد لا يستطيع الوفاء بها جميعا والأغلب أن يهملها – برغمه – جميعا ويعني بالعقود والوقوف وما شابه من شكليات العمل المدرسي ، وضبط النظام؛ حتى يستهلك وقت الحصة فى غير ما طائل .

تيسير الإبداعية :

حدد (سيدني بارنز –١٩٨٥) ، وهو أشهر من عرف تسيره الإبداعية، حدد السمات النوعية والمهارات التي يحتاجها كل من يريد أن يكون ميسرا للإبداعية ، وخصوصا من المعلمين .

وكذلك فقد قدم تقريرا رائعا لكيفية التى يجرى بها حل المشكلات إبداعيا ضمن مقرر دراسي – أو فصل دراسي–وهذا ما سنعرض له ضمن الفصل التاسع . وتقريره هذا يوضح جيدا المستوى العالي من المهارة واليقظة التى يحتاج الميسرون أن يكونوا عليها ، وهو ما يتناقض بشكل واضح مع المبدأ الفرنسي الشهير (دعه يعمل – دعه يمر) ؛بوصفه مدخلا للتدريس ، أو بوصفه الأساس لعديد من مداخل التدريس التقدمية في أوروبا وبخاصة فرنسا .

ولسنا هنا نحاول أن نكرر إرشادات (بارنز) ، لكن ، وأكثر من هذا،نحاول أن نشتق منها انتباها معينا لأنواع المهارات والصفات التي حددها لتكون أدلة موضحة للميسر الجيد للإبداعية ، ومن ثم للمعلم الجيد .

وتلك الأدلة يمكن تصنيفها فى مناطق ثلاثة رئيسة :

أولاها مهارات لازمة للعمل الجماعي عموما ،والصفات الشخصية التي تجعل الشخص – فى ذاته ميسراً جيداً ،والمهارات المعرفية التي تعظم

التشابه والتماثلات فى المنتوجات الإبداعية .

وربما يكون هناك تداخل ملحوظ بين تلك الصفات ، لكننا نقدم وصفا لها فيما يلي :

مهارات العمل الجماعي :

وهذه المهارات فى هذا المجال تستمد وجودها من الأعمال الشهيرة التي نسبت إلى (كارل روجرز – ١٩٨٣) فى مداخلته التى اقترحها للتدريس والتعلم . وفضلا عنها ، فالميسر محتاج – فى عمله الجماعي – إلى أن يمضي الهويني فى درسه ، وفى خطى متوازنة محسوبة ، وبسرعة معقولة .

وأي عمل جماعي جيد يتضمن أمورا من مثل الإيجابية ، والقبول واحترام طاقات كل فرد فى ابداعيته ، والقدرة على استنباط الأفكار من الناس ، والقدرة على الفاعلية والنشاط . ويتضمن الإجادة فى بناء المجموعات الجيدة المنتجة ، والقدرة على إدارتها ومراقبتها ذاتيا ، ومراقبة إشاراتها غير اللفظية ، وتنظيم العملية وفقا لمعطيات الزمن المتاح وإدارتها فى ضوء تلك المعطيات ، مع ضرور المرونة فى كل ذلك.

ولابد من أن يتناول الميسر تلك العمليات باستمتاع ، وأن يكون جاهزا، ومعدا ، ومستعدا للسماح ببعض السلوك الذي قد يبدو سخيفا أو أحمق ، وأن لا يعطله هذا السلوك عن التقدم صوب الهدف المراد الجاد والأهم ، وأن لا يجبر أحد من المجموعة غيره على أفكاره ، أى لا تمضي المجموعة مجبرة تحت ضغط أفكار ما من أى أحد بعينه.

الصفات الشخصية :

وهنا يجب أن يكون الحماس ، والتواد ، والرغبة فى تكريس النفس للعمل ، والتفاؤل ، والمرونة ، والتلقائية . ومن ييسرون الإبداعية يجب أن لا يأخذوا الأمور مأخذ الجد القاتل ، والأهم من ذلك كله ألا يروا أنهم فى بؤرة الشهرة ، والأضواء المسلطة عليهم ، وليسوا فى حاجة إلى هذا .

الصفات المعرفية :

يجب أن يكون ميسروا الإبداعية ذوي قدرة كبيرة وواسعة على التنميط والتصنيف ، و ذوي أذهان مفتوحة لكافة الأفكار (كروبلي – ١٩٦٧) و أن يعنوا بالغموض ، ويستدعونه ، لكن يظلوا مبقين على الموازنة الضرورية اللازمة لإيجاد النظام والترتيب من قلب الفوضى ، ومن قلب الغموض ذاته ، وأن يكونوا مستعدين دوما أن يتخذوا مخاطرات محسوبة ومقدرة ، وليست عشوائية ولا يتضجروا من الفوضى والمخاطرة ، وما فيهما من أفكار ، وما يقتاضيانه من سلوك منظم ، وليس أن يسلكوا فى فوضى وعشوائية وهرج .

الكبار الناصحون ، والإبداعية :

سبق أن أشرنا إلى إحدى المعلمات من ذوات الإيجابية العالية نحو الإبداعية ن وقد اقترحت أن يكون لكل طفل ناصح أمين ومرشد والى مصاحب بصير ، وليس شرطا أن يكون هذا هو المعلم .

وكثير من المدارس يستفيد من وفرة المعلومات والمهارات المتاحة فى المجتمعين المدرسي والخارجي . وأولئك الناصحون يمكن أن يكونوا من المتطوعين فى هذا المجال . وقد أثبت (تورانس) بأدلة استمدها من دراسة طولية أجراها منذ ما مايزيد على ثلاثين عاما ، على أن

وجود الناصح ، أو غيابه ، يؤدي إلى فرق واضح فى تطوير التحصيل الإبداعي لدى الطلاب ، والاستبقاء التعليمي فى مرحلة الطفولة .وتلك الفروق لا يمكن أن تفسر فى ضوء الصدقة .

والناصحون – كما وصفهم تورانس – هم أشخاص كبار ناضجون يتشاركون الخبرات الإبداعية بطريقة ما ، ويرعون من لديه تلك الخبرات رعاية ذات بال وقيمة . وقد وصف (تورانس) العلاقة القائمة بين الناصحين والطلاب المبدعين على أنها علاقة عميقة ومعتنية جادة (تورانس – ١٩٨٤) ، بحيث أن الطلاب فى وجود الناجصحين يكونون فى أمان ، كما يكونون خائفين فى غيبتهم .

وقد ذكر (تورانس) عدة أمثلة لأفراد يعانون من جراء افتقادهم أمثال أولئك الناجصحين الأمناء ، وخصوصا الأطفال الصغار الذين لم يكونوا واعين بكونهم مبدعين .

ومن تلك الأمثلة حالة طفلة تعيش فى منطقة فقيرة محبطة ، ودرجاتها المدرسية عالية فى كل من اختبارات الذكاء ، واختبارات الإبداعية فى سنتها الدراسية الأولى .

وفى حين كانت تلك الطفلة جاهلة بقدراتها الإبداعية ، وكذلك فعل والداها ، ومعلموها ، وهذا ما جعل الطفلة تنحدر فى تعليمها وتسوء درجاتها بتقدمها فى الدراسة ، حتى تركت المدرسة ، لأنها لم تر نفسها متفوقة ، ولم تجد من يدلها على تفوقها ، ويرعاه ، ويحدد لها المسار الأمين الذي تنمو فيه قدراتها ، واتجهت بعد ذلك إلى مهنة التمريض.

وقد علق (تورانس) على هذه الحالة بأن هذه الطفلة كان ممكنا أن يتغير مسارها وجهة أخرى مختلفة تماما لو توافر لها الناصح الأمين

من الوالدين ، أو المعلمين ، أو مـن العـاملين فـي المدرسـة ، ليجعلـها تمضي فى طريقها الصواب الذي يتوافق مع قدراتها .
ويرى (تورانس) دور الناصح مركوزا فى تشـجيع المـتعلم ، وتدعيمـه في التعبير عن الأفكار ، وفحصها ، و تمحيصها) واستكشاف الأفكار الأخرى من خلالها ، وهذا يقتضى حماية الطفـل المبـدع مـن رفاقـه ، ومن ردود أفعال الكبـار ، حتـى يفحـص أفكـاره ، ويسـتوثق منهـا ، ويعدلها .
وقد أشار (تورانس) أيضا إلى أن علاقات الناصحين يمكن أن تفشـل، لأسباب عديدة ، فمثلاً قد يكون الناصـح محـدود المنظـور ، ولا يكـون نموذجا مثالياً يحتذى به ، ولا تكون كفاياته على المستوى المطلـوب . وربما ، وبسبب الفروق بين الناصـحين والطـلاب ، فـإن هـذه الفـروق يمكن أن تمنع الناصحين من إقامة التفاعل الأساس المطلوب إقامتـه ، فيفشل الناجصحون فى فهم الأدوار المنوطة بهم ، ولا يفهمون طبيعـة عمليات التعلم ومجرياتها التى يقدمونها لطلابهـم ، ومـن ثـم يفشـلون فى إيجاد الوقت اللازم الذي يؤدون فيه نصحهم على نحو ملائم .
وقد صمم (تورانس) مجموعة من الخطوات والتعليمات المرشـدة التـى تتضمن مساعدة الناصـحين لطلابهـم ، حتـى ينغمسـوا فـى النشـاط ، ويغـروهم بـالتركيز والعمـق ، وذلـك بقـدرة الناصـحين علـى الاقنـاع والإغراء. فضلا عن قدرتهم على تحرير أنفسهم من التوقعـات الأخـرى المضادة ، أو السيئة لدى الأخريين ، وتحاشيهم استنفاد طاقاتهم فيمـا لا طائل من الروح المدرسية :

الالتزام المدرسي الكلي :

من الأهم لأى معلم ، أو مجموعة المعلمين فى أى نظام تعليمي ضمن أى مجتمع إنساني ؛أن يعرف ، ويقدر قيمة المجتمع المدرسي ودوره، ومدى فاعلية التزامه بالمسؤوليات المنوطه به ، وخصوصا الالتزام بالإبداعية فى النظم المتطورة فعلا وعملا ، لا قولا ، ووثائق ، وتعليمات لا غير .

ومن دون ذلك الالتزام المدرسي الجمعي ، فلسوف يدرك الطلاب خطأ أن أولئك المعلمين المنفذين ذلك الالتزام بالإبداعية ، لا يقدمون لهم ما يجب عليهم أن يقدموه ، وإنما يقدمون أقل مما يجب .

ومن دون هذا الالتزام ، وبالتعويل على الآليات الميكانيكية الآلية المعروفة فى المدارس لتناول الأفكار الخاصة بتنمية الإبداعية ؛فلن تنمو الإبداعية . ولكن يجب أن يتسع مجال تداول الأفكار بين المعلمين بخصوص الإبداع ، وفقا لآليات جديدة ، وفى مناخ مدرسي مغاير للمناخ التقليدي المعروف الذي يركز على مظهر واحد فقط من النمو والتعلم ، وهو المظهر المعرفي ، ويهمل ما عداه ، ولا يوازن بينه وبين غيره من المظاهر والأهميات .

العلاقات بين المعلمين والطلاب :

إن للمعلمين دورهم المركزي فى تنمية إبداعيات طلابهم (تورانس ، ومايز — ١٩٧٠) .

وقد ذكر (أوشيس — ١٩٩٠) ما لا حصر له من الأمثلة على معلمين أشاد بهم طلابهم الذين تخرجوا من تحت أيديهم ، لما أحدثوه من فروق حقيقية فى نجاحهم ؛ نجاح أولئك الطلاب أنفسهم .

ومن أشهر تلك الأمثلة ما هو معروف عن (إينيشتاين) الذي أشاد

كثيرا بأستاذه الذي تمتع بقدر كبير من المرونة ، وكان قليل التسلط والإجبار ؛ قياسا بغيره من المعلمين، ولمداومته تشجيع طلابه على أن يكونوا مستقلين فى تفكيرهم .

ومن التربويين من يرى أن التدريس من العلاقات الشخصية التى تختلف فيها الاتجاهات والميول ، لكنها تظل حميمة ومتوازنة ، وباقية ومحتفظا بها ، وفيها يكون المعلم قريبا جدا إلى حد اللطف مع تلاميذه آملا منهم أن يكونوا معه كذلك .

وإذا أراد المعلم لتلاميذه أن يكونوا مبدعين ، فلابد من أن يغريهم ، ويقنعهم بأن فى وسعهم أن يكونوا كذلك . ويجب على المعلم ألا يعتقد أن فى وسعه توجيه الطلاب لأن يكونوا مبدعين بمجرد الأوامر والتعليمات . لكن الأمر أكثر من هذا ، وهو رهن بخلق بيئة مدرسية ونفسية تتيح للإبداعية أن تحدث ، وتوجد ، وتدوم ، غير أن هناك من الضغوط والمعوقات التربوية والمدرسية والتعليمية ما يحول فى الأغلب دون هذا كله .

وقد لاحظ (موك – ١٩٧٠) أيضا ، أن لشخصيات المعلمين أثرها البالغ سلبا أو ايجابيا ، فى التأثير على تخيل الطلاب من منظور الإبداعية وتوفير الظروف لها ، ومساعدتهم فى المداومة عليها ، أو العكس .

وبالطبع فليس ممكنا واقعيا إنشاء علاقة حميمة مع كل طالب من الطلاب فى الصف الواحد ، ولا في الصفوف كلها ، غير أنه من الممكن للمعلم أن يحمي طلابه جميعا من الأهداف المؤسسية الصارمة المعلنة المقيدة وخصوصا عندما تكون تلك الأهداف متضادة ، ومتصارعة مع اهتمامات الطلاب ، ونزوعهم نحو الإبداعية .

والتعلم يجب ألا يدور لجعل الطلاب كلهم منغمسين فى كل شيئ ، ولن يمكن تحقيق كل شيئ فى التعلم ، ولن ينجح المعلم ، ولا الطالب في كل شيئ منه ، ويجب ألا يكون هذا النجاح التام الكلي هو مطلب المعلم ، لأن المعلم والطلاب واقعون تحت ضغوط كثيرة ، وكبيرة لجعل الطلاب تروساً في ماكينة المقررات ، وخصوصا فى المرحلة الثانوية والجامعية .

لكن من المعلمين من لا يريدون أن يكونوا ، لاهم ، ولا طلابهم، مجرد تروس في هذه الماكينة . ولابد من رؤية المعلمين الطالب ذواتا مستقلة، وما دام هناك تشجيع للطلاب لكي يمضوا إلى حيث يريدون ، وإلى أقصى ما يستطيعون ، فلسوف ينتجون ، ويبدعون ، بدلا من التركيز على حفظ المقررات الأكاديمية وضرورة اجتياز امتحاناتها .

وكثير من المعلمين واع بأن المدرسة يجب أن تكون متنفسا للطلاب ، لا أداة ضغط وتوجيه صارم وقيد أكاديمي ، بل هي مكان مليء بالتشجيع والمداومة عليه ، حتى يحقق الطلاب ذواتهم ، وأن يثق فيهم معلموهم بدلا من الميل إلى الشك ، والتحقير والاستعلاء عليهم ، وكذلك تعويد الطلاب الثقة فى معلميهم . أما إذا شعر الطلاب بعدم قيمتهم ، وأن لا فائدة لهم ، ولا منهم، فالمدرسة بذلك تكون قد فشلت في مهمتها .

وثم من المعلمين من يرى المدرسة مكانا للأمن والسلامة للطلاب، وفيها يتبادل الجميع الأمان والسلامة وخصوصا المعلمين وكبار المدرسين . والأمن أمر تهمله المدارس ، حتى الأمن التعليمي والمعرفي ، وهذا ما لا يدركه كثير من المعلمين .

ثقة المعلمين فى أنفسهم:

ليس من شك فى أن مشاعر المعلمين نحو أنفسهم لها دور وتأثير كبيران فى مشاعر طلابهم نحوهم ، ونحو أنفسهم كذلك .

وكذلك فشيوع جو الثقة فى المدرسة كلها يعد أمرا مشجعا الطلاب على التعلم والإفصاح والإنجاز فى مهمات التعلم .والتكيف والتلاؤم لكثير من ألوان السلوك المبدعة لدى الطلاب ، ولا يدرك أفق المهمات التعليمية ، ولا تركيبها ، ولا نطاق الصعوبة فيها ، ولا قدرته عليها، ومن ثم لا يصلح قائدا لأي مهمة تعليمية ، ناهيك عن المهمات الإبداعية .

أما المعلم الواثق من نفسه ، وفى طلابه ، وفى زملائه ، فهو مفتوح الأفق ، واع بطبيعة التعلم ومهماته ونطاق الصعوبة فيها وقدرته على إبرازها أمام نواظر تلاميذه ، وحلها أيضا ، بل وتشجيعهم على الخوض فيها ، وصولا إلى حلول متعددة بعددهم ، لا إلى حل واحد؛وقد (خلق الله طرقا بعدد ما خلق من خلق) وخلق ما لا تعلمون ولكن أكثر الناس لا يعلمون!!

ومثل ذلك المعلم المنشود؛ معلم قادر على المخاطرة وتحمل مسؤولياتها، ولا يؤمن بالفشل ، وإنما بالمحاولات الحادة الجادة،وأن تحقيق النجاح ممكن . ويؤمن أن التعلم والإبداع أمران يحتاجان مزيدا من الزمن ، حتى تظهر نتائجهما ، وحتى يمكن رؤية ما يحدث فى داخل التعلم والإبداع ؛حتى يكون لهما نتائج .

وهو برغم كل ذلك معلم متواضع وليس متغطرسا ، ولا نافرا من غيره، ولا محقرا إياهم ولا يأنف من الاعتراف بالخطأ إذا حدث ، ولا يستعلى على تشجيع الطالب متى أجاد ، ولا توقفه العثرات ، ولا

صعوبات التعلم ، ولا تعقد المهمات عن مداومة المحاولات حتى تتأتي النتائج المرجوة من داخل الصعوبات والعقبات.

ملخص الفصل السابع:

التدريس ، فضلا عن كل ما قيل فيه ، وبرغم ما قيل فيه ، مهنة مبدعة ، ومفعمة عن آخرها بالإبداع.وقليل من المعلمين من يرون نفسهم مبدعين ، بل لا يرون ذواتهم إلا من منظور الواجبات التربوية والسمات الاجتماعية المسايرة للنظم التربوية التى يعملون من خلالها ويدورون فى أفلاكها .

والمعلمون هم الفئة المنوط بها إدراك المبدعين من الطلاب ، واستقطابهم واستنطاقهم ومداومة العمل معهم ،وعليهم حتى ينضج إبداعهم وتستوي ظاهرة إبداعاتهم ، كائنة ما تكن تلك الإبداعات .

وتختلف رؤى المعلمين المبدعين عن رؤى غيرهم من غير المبدعين سواء أفي ذواتهم ، أم فى طلابهم ، أم فى مسالكهم التعليمية ، أم فى النظام المدرسي كله .

والمعلم المبدع يؤمن بأن العمل مع الطالب المبدع منفردا ، له تأثيره غيرالقليل فى تطوير إبداع ذلك التلميذ ، وفقا لأسس منتظمة ولوقت خاص بالتلميذ نفسه حتى لو كان قليلا ، ويؤدي إلى فرق ذي معنى فى أداء التلميذ فيما بعد.

وليس من شك فى أنه لو توافر فى التدريس معاونو التدريس ، فإن هذا سوف يزيد المساعدة فى هذا الصدد ، ويوفر الزمن اللازم للطلاب المبدعين كل على حده ، كما يزيد وقت التعلم الأكاديمي والإبداعي كذلك .

وكذلك فلابد من مدخل تعليم وتدريس متوازن فى التربية ، وبين شتى مجالات التعلم والنمو بدلا من التركيز غير المبرر على المنحى والنمو الأكاديميين وحدهما .

وإدراك الإبداعية لابد فيه من الوعي بجنس المتعلم والمتعلم ، والموازنة بين المداخل الوسلية الأدوية ، والمداخل الفردية الذاتية الشخصية .

ووجود ناصح للتلاميذ ، من المتطوعين الواعين بالإبداعية ، أمر لازم تعليميا وتربويا . وقيمة هؤلاء الناجحين المتطوعين من المجتمع المحلي غير المدرسي ، أمر أقره (تورانس) الذي أكبر كثيرا أهمية السماح للأطفال بالانغماس عميقا فى الأعمال التي تعنيهم ، وتشغفهم.

الفصل الثامن

المعلمون وتنمية الإبداعية

تصورات المعلمين بخصوص تنمية الإبداعية :

يعتقد المعلمون كلهم تقريبا أنه فى الوسع تنمية الإبداعية لدى الطلاب فى المدارس والجامعات ، وأنه من الممكن المكاملة بين شتى العوامل العديدة المتضمنة فى الإبداعية وتحفيزها لدى الطلاب .

وقد مر بنا أن للمعلمين أدوارا لا يستهان بها في تنمية إبداعيات الطلاب وخصوصا صغارهم والشباب منهم .

وبسؤال مجموعة من المعلمين عن الكيفيات التى يمكن بها تحقيق تلك التنمية الإبداعية فى التلاميذ ، قالوا جميعا أنه لابد من توافر ظروف معينة ومشجعة ، وأساليب واستراتيجيات متنوعة وثيقة الصلة بتلك الإبداعية وخصائص الطلاب المبدعين ، غير أنهم جميعا لم يشيروا — إلا بالكاد — إلى مسألة حل المشكلاتِ ودورها فى تلك التنمية .

وفى الوسع تيسير الإبداعية والسبل إليها ، لكن ليس فى الوسع تعليم الطلاب إياها وتيسر الأبداعية بتوفير المصادر ، وتعليم المهارات . والإبداعية بطبيقها مسألة (تفاوضية) ، وتقويم على توفير الفرص من خبرات. وما لم يدرك الطفل تلك الفرص ، ولم يعرف قيمتها ، ومغزاها فى إبداعه ، فلن يكون مبدعا . وبرغم ذلك يمكن إعداد برامج تعليمية للتعلم المهاري المخطط ، وللمفهومات والمعرفة ، وتقويم هذا كله ، وليس ممكنا بالمثل إعداد برنامج مقننة لتعليم الإبداعية .

ومن المعلمين من يشعر أن الإبداعية ليست دوما صالحة لأن تكون مسألة يمكن تعليمها مطلقا ، لكن فيها أمورا نسبية يمكن أن تقع تحت طائلة التعليم المنظم المخطط المعد مسبقا ، لكنها أمر يمكن تشجيعه وتنميته فى كل طفل ، وكل تلميذ ، وإلى مستوى منها مرتفع.

وهنـاك سمـات يراهـا المعلمـون مهمـة فـى تأكيـد تنميـة الإبداعيـة ، وتطويرها ، وهذا ما يمكن تقديمه فى الجدول الأتي .

جدول (١١)السمات المشجعة على تنمية الإبداعية والنسب المئوية لمن يرونها كذلك(ن ٩٢٣) .

مسلسل	السمة	٪
١	بناء ثقة التلاميذ فى أنفسهم	٩٩
٢	تشجيع التلاميذ على التساؤل	٩٧
٣	إبداعيـــــــــــة المعلم	٩٤
٤	اتاحة قدر من الاختيار الحرفزليا	٩٢
٥	اختبار مهمات التعلم فى حريته	٩٠
٦	الأسرة المعيـــــــــنة المدعمة	٨٩
٧	بعض الاختبار الحر لطرق التعلم	٧٥
٨	التدريس الحر غير الرســــمي	٧٠
٩	إثارة أسئـــــــلة مفتوحة	٦٨
١٠	ابتكار مهمات تعليميــة فريدة	٦٤
١١	تاكيد النجاح والإنجـــــاز	٦٠
١٢	تحديد أهداف وتوقعات واضحة	٥٤

مداخل تدريس الإبداعية وتعلمها وتنميتها :

قد يفهم من هذا العنوان ، ومما قبله أن هناك جدلا بين المعلمين بخصوص الإبداعية من حيث : هل يمكن تعليمها؟ وهل يمكن تدريسها ؟ وهل يمكن تنميتها ؟

ومن المعلمين من يرى أنه يحرص على أن مراعاة الإبداعية ويجعلها متناسبة مع تدريس اليومي ، وفى الدروس المتتابعة المندفعة درساً بعد درس ، وهذا يجعلهم منظمين فى تدريسهم ؛بحيث يتغلبون بذلك التنظيم على ضيق الوقت وقلته ، فضلا عن إدارة الصف على نحو جيد ،بل على جودة فائقة ،وتمتين العلاقات بينهم ، وبين صغارهم من التلاميذ والتركيز على الحس القيمي في الأعمال والممارسات .وهذا كله ما أشارت به وإليه إحدى المعلمات.

ويفهم ما أشارت به هذه المعلمة أنها لا تعمل وفقاً للمبدأ الفرنسي الشهر (دعه يعمل – دعه يمر) لما قد يكون فيه من الفوضى والتخبط والعشوائية ، ولا تؤدي إلي أي مساعدة من أي نوع للطلاب المبدعين ، ولا تنمي ما لديهم من إبداعية ، وهذا ما يجعلها قريبة جدا مما نادي به (تورانس ومايرز – ١٩٧٠) . حيث أشارا إلى التدريس للإبداعية يتطلب أمورا كثيرة فى البيئة المدرسية وفى صفات المعلمين ، يتطلب الالتزام ، والانغماس ، والقيادة والتوجيه فى حساسية ووعي ، واستماع شقيق وحريص ، وحماية التلاميذ من أفكار غيرهم ، ومن كل ما عساه يحبطهم ، ويقلل جهودهم نحو مزيد من الجهود المقبلة .

وقد رأى المعلمون فى دراسة (مارلين فراير – ١٩٨٩) أن هناك أمورا يحب مراعاتها فى تنمية الإبداعية لدى الطلاب ، وهي أمور يمكن إجمالها فى الجدول الآتي :

جدول (١٣) : العوامل المسهمة في تنمية الإبداعية

من خلال عينة من (٣١) معلما ومعلمة

٪	العوامل	مسلسل
٦١,٣	**الانفعال والشخصية :** تقييم (من القيمة) الإبداعية ، والسماح بها ، وتشجيع الثقة ، وتحفيز سمات الطلاب الشخصية وثقتهم فى ذاتهم ورغبتهم فى المهاجمة ، وتشجيع التعبير عن المشاعر ، والشغف .	١
٪٩٠	**المعرفة / المهمة :** توفير الناصح – التدريس الفردي – تشجيع الأسئلة – تشجيع المخاطرة – تنمية المهارات – تنمية السلطات الناقدة – التدريس المتوازن – التعلم الفاعل النشط – الأعمال العملية – تشجيع حل المشكلات– معرفة متى التقدم ، ومتى التوقف .	٢
٣٨,٧	**العوامل المعرفية الوجدانية :** التعلم التفاوضي – السماع بالتحكم الذاتي – إزالة الضغوط – تشجيع ايجابي – تشجيع التقويم الذاتي – السماح للتلاميذ بالتعبير عن الأفكار .	٣
٢٩,٠٠	**العوامل البيئية :** الأمن والسلامة – البيئة الصديقة – الظروف المحببة أو غير المحببة – لا شروط بعينها –. خبرات سيئة – فرص للإبداعية – المرونة البيئية .	٤
١٩,٤٠	**العوامل البيئة المعرفية :** التزويد بالأعمال الممتعة – خبرات جديدة	٥

ومن المعلمين من يرون أن التدريس الشكلي الرسمي لا يسهم فى تنمية الإبداعية ، ومنهم من يرى أن السماح للطلاب لكي يكتشفوا الأمور

والأشـياء بأنفسـهم ، ولأنفسـهم ؛ن أهـم المسـهمات فـي تنمية إبداعياتهم، وهذا لا يكون إلا بإتاحة الزمن الكافي لهم لفعل ذلك ، وليكتشفوا الأشياء وما فيها ، وما تنطوي عليه مما يريدون ، وأن يستمتعوا عبر الوقت والزمن ، وأن يحادث بعضهم بعضا بخصوص الأشياء من دون تدخل المعلمين فى كل صغيرة وكبيرة ، ومن دون أن يدسوا أنوفهم فيما يدور بين التلاميذ ، ويمطرونهم بالأسئلة التى لا معنى لها عندهم (عند التلاميذ) .

وإذا لم يعرف الطلاب ما يريدونه ، فلن يكونوا مبدعين ، بل سيكونون مجبرين على الطاعة ، والتنفيذ ، وهذا الإجبار ضد الإبداع.

ويجب أن يتخلى المعلمون الذي يريدون تشجيع الإبداعية عن مسائل السبورات ، والطبشور ، وأن يقللوا استئثارهم وحدهم بالتحدث فى الصفوف الدراسية ، وأن يهجروا الأساليب الرسمية والتقليدية كلها فى التدريس تلك التى يستخدمونها لاعتيادهم إياها فترات طويلة ولجهلهم أو استهجانهم واستخفافهم بما عداها من طرق تدريس أخرى ،أو ربما لا يستخدمون تلك الطرق البديلة لأنهم لا يأمنونها ، ويشعرون معها بالتوتر والعجز .

وكثيرا ما يشتكي بعض المعلمين من فاعلية الطلاب المبدعين ونشاطهم إلى حد يعجز فيه المعلمون عن ملاحقة أولئك الطلاب فى نشاطهم وأفعالهم ، والأفكار المتلاحقة الغريبة التى يثيرونها ، ولا يريدون إلا أن يشغلوا الطلاب جميعهم فى أنشطة تعلم تقليدية ضحلة معظمها هو الاستماع ،وأغلبها الكتابة ، ولا وقت بعد ذلك للتحدث والتساؤل ، ولا للتعلم الحق من طرق تدريس أخرى .

ولا شك أن البيئات التعليمية المدرسية التعليمية المدرسية ، هي بيئات تعمل في اتجاهات مضادة لما يراد للإبداعية ، لعدم مرونتها، وكثرة

أعبائها التقليدية ،وصرامة إجراءاتها ، ومنطقيها ، وعدم قدرتها على الوفاء بمطالب التلاميذ كلها واهتماماتهم فى التعلم ، فضلا عن أن سمات التعليم الرسمي لا تسمح بغير ذلك . وجعل هذه البيئات مرنة صالحة للإبداعية ؛متوقف على المعلم الفرد نفسه وحده لا على النظام كله ، وهذا معناه أن يمضي المعلم ضد النظام ، وهذا أمر فيه مخاطر إدارية كثيرة .

ولا مفر دوماً من مدخل متوازن ليستفيد من كون التربية فى أصلها عملية إبداعية تستنفر أفضل ما في الناس ، وأقصاه ، وتحقق الأفضل الممكن لهم وللنظام التعليمي كله . وفى وسع أي نظام تعليمي ضمن المدخل المتوازي أن يكون دافعاً ، وأن يكون كابحاً ، لكن المطلوب هو وسط تعليمي مبهج سار . وكلما أعطينا الطلاب الحرية المنضبطة فإن هذا يجعل الإبداعية تتنفس ، وتخرج من مكمنها؛ بشرط وجود بعض الضوابط حتى لا تنفلت الأمور إلى ما يضادها ، وهذا كله يختلف من مدرسة إلى مدرسة ، ومن مجموعة إلى أخرى ، ومن ظروف إاى غيرها.

وليس مقبولا أن يظل المعلم دوماً مجرد ناصح ، أو مصدرا للنصائح طوال الوقت ، ويسمح للطلاب أن يفعلوا ما يريدون . ولابد للمعلمين من أن تتوافر بين أيديهم وفرات من مواد التعليم المتنوعة وخبرات جديدة طازجة غير مبتذلة ، وغير مطروقة ، وأن يكسبوا إلى صنفهم اهتمامات الطلاب وما يشغفهم حتى إن كان من خارج المدرسة ، أو من خارج المقرر .

وقد أجرى (سول جليرمان – ١٩٧٩) مماثلة مفيدة بين التربية الإدارية والفلاحة (الزراعة) ، فبمثل ما يكون الفلاح يكون المعلم

ضابطا بعض المتغيرات ، لكن فيه بعض الأمل في أن الطبيعة ، والظروف سوف تواتيه ، وتعاونه هو وغيره ، بمعنى أن الفلاح والمعلم كليهما عليهما أن يستوفيا كل شروط العمل ولوازمه ثم يتوكلان على الله وسوف يواتيهما النجاح إن شاء الله .

وكلاهما يلقى البذور ، ويرعى نموها ، ويراقبها أولا بأول ، ويعطي المعلم كافة الفرص ، وأن يكون المعلم ممتازا ، والمناخ التعليمي منفتحا صديقا،وفرص الاختلاط مع الرفاق متوافرة ، وتناقش الأفكار ، وتمارس الأفعال فعلا ، في انتظار النتيجة الجيدة المأمولة . وهي لاشك آتية ما دمنا نداوم العمل ، ونستوفي شروطه .

إن الإبداعية ليست عملا يحدث لمجرد الحدوث ، ولكنها عمل ينمو ويتفتح ولابد من رعايته وإعداد الأرض لها ، واستصلاحها الاستصلاح كله .

وبعض الأطفال يحتاج الرعاية أكثر من غيره ، وخصوصاً الأطفال في القرى والأرياف والضواحي ، أولئك الذين لا تنفتح عوالمهم إلى ما هو أبعد من ممكنات بيئاتهم ، وليس لديهم إلا ما تقدمه وسائل الإعلام المتاحة ، وهي موجهة ، مثل التلفاز ، والصحف ، والمذياع ، فهم في عوالم مغلقة ، وهذا ما لحظه ، وأكد عليه ذات عام (أوجيليفي — ١٩٧٤) ، حيث أشار إلى أن الإبداعية لا تنشأ من عدم ولا من لا شئ. وبالمثل ناقش (موك — ١٩٧٠) ضرورة أن لا يخشى المعلمون من مسألة تدريس المهارات ، لكن ، وفى الوقت نفسه ، يجب أن يعدوا الأطفال وفقا لحدوسهم الخاصة الذاتية .

وقد أشار (تورانس ، ومايرز) إلى أنه فى حين أن العلاقة النموذجية بين الطلاب والمعلم يجب ألا تقوم على التهديد ، ولا تسعى إلى

الإذعـان ، فمكـن غـير الممكـن أن نكـون مفـرطين فـى تـدريس أنمـاط التـدريس. وفقـا لـرؤى المعلمـين وحـدهم ، لكنمـا الأمـر هـو اسـتخدام الأساليب التى تلائـم المعلمـين مـع الطـلاب أيضـاً بـدلا مـن ملاءمتهـا للمعلمين وحدهم ، وإهمال الطلاب .

و اقترح (جراى ، وساتسيرلي — ١٩٨١) أن أي قـرار متصـل بفاعليـة التـدريس يجـب أن يراعـي فيـه كـل المـتغيرات مثـل نـوع المناقشـات الصفية ، ومدى قابليات الطلاب وطاقاتهم وتزاوجها (مناسبتها) مـع ما يقدمه المعلمون .

ومـن المهـم أن يجـب المعلمـون الطـلاب وأن يكونـوا مهـتمين بهـم ، ولسوف يسـتجيب الطـلاب لمثـل هـذه العلاقـات المعتنيـة والمحبـة ، والنظر إلى التربيـة علـى أنهـا عمليـة لإيجـاد مجموعـات متنوعـة مـن الأفكار الخلابة على أيدي معلمين ممتازين واعدين من قلب الطلاب ، وهذا هو الهدف الأهم ، وهو صعب فى الوقت ذاته .

ويرى بعض المعلمين أنه ما دام ليس ممكنا ، أو هو صعب ، أن نجعل الطلاب مبدعين ، أو ربما لا نتوقع منهم أن يكونوا كذلك ، فمن المهم اللازم أن نصمم مهمات التعليم على نحو مبدع سيمرون به ويخوضـون من خلاله على نحو مبـدع أيضـاً ، وهـذا يقتضـي أن تحـدد المهمـات جيدا وفى وضوح وإحكام .

ويجب أن يتناول المعلمون المهمات مع الطـلاب خطـوة خطـوة ؛فيمـا يشبه عمليات البناء التى ترص فيهـا اللبنـات وفقـا لتصـور محـدد ، وبطرق منظمة ، وبسهولة ومرونة ، وهكذا حتى يتـأتى البنيـان كـاملا مفرحاً مبهجا فى آخر الأمر ، وهذا مدخل ربما يناسب أطفالاً بعينـهم من ذوي الأساليب الفنية فى التعلم؛ حيث يفضلون التمكن من منطقـة

معينة فى العمل بكل تفاصيلها من قبل الشروع فى إنجاز العمل ذاته، وهو كذلك أسلوب لا يناسب الطلاب من ذوي النزعات التركيبية الكلية الذين يتعلمون بالتمكن من المنظور الكلي العام من قبل تناول التفاصيل الداخلة فى عملية التعلم ذاتها (باسك – وسكوت – ١٩٧٢) ، ولابد من الربط والمزاوجة المتقنة بين هذين الأسلوبين ؛حتى لا تفشل عمليات التعلم وحتى لا تضيع ثمار الأداء (باسك – ١٩٧٦).

ولابد من مراعاة مستويات القلق والضيق لدى المتعلمين ، وأخذها فى الحسبان فى التعليم والتعلم الإبداعيين ، ولابد من توفير أقدار عالية من الأمان والسلامة فى مجرى التعلم ، وأقدار من الحرية؛ فمن الطلاب من يحتاج أمنا فى تعلمه ، ومنهم من يحتاجون حرية كبيرة فيه . ويكون المتعلمون أكثر راحة وسعادة كلما فهموا تركيب المهمات التي بين أيديهم ، فهذا أدعى أن يسلكوا فيها فى ثقة ، وحسن تصور ، ومن ثم يسلسل أداؤهم ، ويسهل عليهم تعديله متى كان ذلك ضروريا ولازما .

ويمكننا تصور الإبداعية على أنها وفرة من الطرق المختلفة اللازمة لحل المشكلات ، وتنفيذ تلك الخطوات عمليا وواقعيا ، ومن ثم فربما يكون مسار التعليم ها هنا مزيجا من المسارات التقليدية ، ولا مطلق الحرية، وإنما أي تعليم هو خليط من هذا ، وذاك ، وهو كذلك خليط من التجرد والواقعية ، وخليط من الصعوبة والسهولة ،ومن الخوف والجرأة ؛ وكل ذلك معبر عن خبرات الحياة ذاتها وبيئات الطلاب ذاتها أيضا ، فهي مزيج من كل ذلك معا . وفى كل حال لابد من التخطيط لمهمات التعليم بشكل جيد حتى يسهل إنجازها فيما بعد

على نحو متقن .

ومفاد ما سبق أن تعليم الإبداعية فى حاجة إلى منهج من نوع معين وبخصائص معينة ، بحيث يسمح لنموها فى الطلاب ، ويسمح لهم بالارتياد والاستكشاف والتطوير والنمو . وليس كل المعلمين يرى هذا الأمر فى المنهج ، حيث إن لكل معلم فلسفته العامة ، وفلسفة التربوية ، ورؤيته السيكولوجية ، وله تعريف محدد للمنهج من مدخل بعينه ، فضلا عن تاريخ طويل من الخبرات والممارسات ، وهذا يعينه ، فضلا عن تاريخ طويل من الخبرات والممارسات ، وهذا بدوره يؤثر على المنظور الذي منه يمضي المعلم فى التعليم ، تعليم طلابه ، وفى التدريس .

ومن الشائع اختلاف المعلمين فى تعريف الإبداعية ، وكذلك فمن الشائع لديهم أن يربطوها بالفنون والآداب ، أي مواد بعينها من دون غيرها وهذا مدخل ضيق ، لأنه لابد من النظر إلي الإبداعية من منظور أوسع ، وأعرض عبر المواد الدراسية كلها لا الفنون التشكيلية والتعبيرية وحدها .

عوامل ترقية الإبداعية وتحفيزها :

المهمات المثيرة للحماس :

فى وسع المعلمين أن يكونوا بمثابة العوامل المساعدة التى تطلق كوامن الحماس فلا طلابهم من خلال تصميم مهمات تعليم لها هذه القدرات والطاقات فى بعث ذلك الحماس فى نفوس الطلاب .

وعلى أساس من تلك المهمات المثيرة ينشط الطلاب ، ويبذلون ما في أوساعهم من طاقات فى تصور المهمات وتفاصيلها وأوضاعها ، والعلاقات المتبادلة بين التفاصيل ، ويسعون إلى إنجاز العمل ليروه فى

شكله النهائي بعد هذا الحماس كله . ويؤدون أعمالهم ، ليس فى تطابق مع أوامر المعلم وتعليماته ، وإنما فى ضوئها ، وفى حرية ، وتصور مفتوح رحب ، وشعور بتملك العمل تملكا حقيقيا قد يغنيهم عن طلب مساعدة المعلمين ، أو ربما يسألونها فى عمق عندما يحتاجونها فى لحظات جادة مهمة . والأهم أن المعلمين إذا استمتعوا بمثل هذه المهمات ، فإن هذا الاستمتاع سينتقل لاشك إلى الطلاب أنفسهم .

وخلاف ذلك؛أن يفتقد المعلمون أنفسهم الحماس ، فلسوف يكسل الطلاب ، ويزداد تشاؤمهم ، وتخلد إلي الأرض طاقاتهم وهممهم ، ثم يفقدون الاهتمام والانتباه بعد ذلك ؛ ما لم يحرص المعلمون على تشجيع الطلاب أن يكتشفوا أنفسهم،وأن يخاطروا فى التعلم ،وأن يتحملوا مسئولية ذلك التعلم وهذه المخاطرة .

مهارات التدريس :

يخشى بعض المعلمين من تدريس المهارات لصغار الأطفال ، بحجة أن فكرة (المهارة) أمر أكبر منهم ، وأن مدخل المهارات عموما يتضاد مع الفكرة العامة فى الإبداعية ، وهذه المخاوف جميعها لا تراها (موك – ١٩٧٠) أمرا ذا بال ، ويجب ألا يخشاها المعلمون .

ومن الملاحظ أن فشل الأطفال فى تعلم المهارات ، أو صعوبة مثل هذا النوع من التعليم ، راجع إلى فقدان الأطفال القيادة الواعية التى توضح لهم كيفيات تناول المواد التى يتناولونها ، وذلك راجع أيضا إلي انطباع خطأ مفاده أن التعويل على المهارات وحدها يحطم القدرات التلقائية لدى الأطفال على التخيل .

والأطفال (التلاميذ) فى حاجة إلى من يبصرهم بالطرق والكيفيات التى تحدث بها الأمور وتنمو وتتطور فيها ، ومن ثم فالتأكيد لازم – ها هنا

– علـى ضـرورة عـدم طبـع الأطفـال علـى افكـار بعينهـا ، ومـن دون غيرها، والأهم هو جعلهم واعين بـالطرق والأسـاليب العديـدة المتنوعـة لتناول الأشياء وحدوثها وإجرائها .

ولا بد فى أساليب التدريس التى يستخدمها المعلمون مع التلاميذ ؛ من أن تتضمن البداية بما يعرفه التلاميذ أنفسهم ، ثم البناء عليه ، وتعميقه ، وتوسيع مدركاتهم ، ودفعها نحو مناطق معرفة وتعلم جديدة موسعة ومتنوعة من الفنون والعلوم؛ حتى يتسع منظورهم ومجالات تصوراتهم ، مع ضرورة العناية الكبيرة التى يعاني المعلمون أنفسهم من ضعف فى تناولها ، أو التي يرون نقص كفاياتهم فيها وتطويرها . ومن المهم ألا يزاد نمو الأطفال زيادة مبالغا فيها (زائدة) فى مناطق يشعر فيها المعلمون بالبراعة والتفوق وتجاهل المناطق التي يكون فيها المعلمون أنفسهم ضعافا ، أو غير متمكنين منها ، ولا مسيطرين عليها جيداً ، ومن ثم فلابد من العناية بالموازنة بين مسألتي الاتساع والعمق .

استخدام الموسيقا والدراما التعليمية :

من الملاحظ أن استخدام الموسيقا والدراما التربوية وخصوصا فى المرحلة الابتدائية ؛يؤدي إلى نتائج تعليمية مفيدة وكبيرة ومثيرة معا ، فللموسيقا أثارها المريحة ، وقدرتها على خفض درجات القلق ومستوياته لدى الأطفال ، فضلا عن الإبهاج والسرور ، وهذه شروط وظروف لازمة للتعلم والتعليم الفاعلين ، وهذا يؤدي بالأطفال أن يكونوا مفكرين ، ويثيروا أسئلة عديدة متنوعة ، ويتحسن أداؤهم كثيرا، الأمر الذي تظهر آثاره فى عديد من المواد الدراسية ضمن المنهج، وفى السياق التعليمي المدرسي .

وللدراما وخصوصا الدراما التربوية التعليمية ،دورها المهم ، ونتائجها الأهم تعليميا وخصوصا مع الأطفال فى المرحلة الابتدائية ، وعلى أساس هذه الفكرة وجدت حركة (مسرحة) المناهج .

ومن المظنون – باستخدام الدراما التربوية – أن تقدم إلي الأطفال الفرص اللازمة لكي ينموا فى ثقة ، وأن تتحسن لديهم مهارات حل المشكلات التي تلزمهم لكي يكونوا مبدعين .

والدراما بطبيعتها عملية إبداعية ، وخصوصا إذا أجيد صنعها واستخدامها تعليميا وتربويا,ويستطيع الأطفال من خلالها استخدام خيالهم ، وأن يكونوا مبدعين بفطراتهم ، وعلى نحو طبعي ، لأنهم يجب أن يكونوا موجبين ، لاسالبيين ، وهذه الإيجابية توفرها الدراما وتحرص وتحرض عليها .

وفى استخدام الدراما ،ليست الإبداعية هي الهدف الرئيس ، لكن هناك أهدافا أخرى أكثر أهمية ، وخصوصا النمو الاجتماعي الذي تحققه الدراما ، والثقة التي تزرعها فى الأطفال فى جميع الاتجاهات، وفى شتى مظاهر النمو ، والدراما لها قدرة كبيرة على أن تجعل الأطفال المعزولين اجتماعيا منخرطين اجتماعيا ومسهمين فى الحياة والتواصل الاجتماعيين .

ولا شك أننا نريد من الطلاب أن يتمكنوا من مسألة صنع القرار واتخاذه ، والإبداعية عملية تعد فى كثير من جوانبها مسئولة عن تمكين الطلاب من صنع القرار ، وكذلك الدراما التعليمية التى يعد صنع القرار جزءا لا يتجزأ منها . ولا يمكن أن يتعلم الطلاب أي شيئ من معلم يكتفي بمجرد الإلقاء والتلقين وفقا للمنحى التعليمي التقليدي، بل لابد من المناقشة والمحاورة ، وجعل التلاميذ منخرطين

فى اتخاذ القرار وصنعه ، ولابد من النصح والتآزر والتعاون فى كل ما يحتاجه التلاميذ .

إن الدراما التعليمية عمل يمضي فى اتجاه الإبداعية.وتطوير نمو التلاميذ ليس فقط بجعلهم ممثلين مجيدين ، بل بإكسابهم الثقة فى النفس ، وإقدارهم على عرض ما يتخيلونه ، وما فيهم من أصالة أفكار، وتعويدهم صنع القرار والجراءة فى اتخاذه ، وبذلك كله يكون التلاميذ مبدعين حتى إذا لم يكونوا من المتفوقين أكاديمياً .

تشجيع الأسئلة :

من الثوابت الشائعة التي أشار إليها (تورانس – ١٩٦٥) ، ويعتقد صوابها معظم المعلمين ؛أن تشجيع التلاميذ لكى يسألوا الأسئلة ، هو جانب مهم مركزي فى تنمية الإبداعية ، غير أن تشجيع الطلاب فى ذلك الجانب لا يتم كما ينبغي له أن يكون ، بل الملاحظ أن التحدث فى الصفوف المدرسية عمل يستأثر به المعلمون،ويتم تحت رعايتهم وتوجيههم (يونج – ١٩٨٤) .

ورأى (يونج) أنه إذا لم يكن المعلمون حذرين فى هذا الصدد ، فإن المناقشات الصفية لن تكون فاعلة ، بل سيتحول المناخ الصفي إلى مسرح للتعليمات والتوجيهات الملاة من أعلى إلى أسفل . وما لم يتنبه المعلمون إلى ما في الصفوف من أفكار يثيرها التلاميذ ، والأسئلة المنتقاة التى يوجهونها فى مجادلاتهم؛فلن يتمكن الجميع من التركيز على ما هو أصيل ولا من تجاهل غير الأصيل منها، وكل ذلك لن يظهر إلا من خلال تعويد التلاميذ المناقشة وتوجيه الأسئلة.

تقديم الخبرات المباشرة :

ونقصد بها الخبرات غير المستعملة ، وغير المطروقة ، والمستمدة من

مصدرها مباشرة ، ولم يمر بها الطلاب من قبل ، لما فيها من طزاجة، وجدة ، ودهشة بخصوص العالم الذي فيه الطلاب والحقائق المحيطة بهم .

ومن المربين من يرى أن الأطفال مبدعون بطبيعتهم ، ومن ثم فكل ما على المعلمين فعله هو تدريب الأطفال والتلاميذ على المهارات الأساسية، غير أن هذه المهارات وحدها ليست بكافية ، بل لابد - على مدارج نمو الأطفال تعليميا -من سد الفجوات والثغرات ذات المغزى والأهمية فى خبرات التلاميذ عن عالمهم الحقيقي الذي يحيون فيه ، وهذا ما يحدث لدى التلاميذ من أهل المدن عندما يذهبون إلى مدارس في الريف ، والعكس صواب كذلك ، حيث يبدو الخوف والرهبة والدهشة ، وربما الصدمة التى قد يقال لها :(الصدمة الحضارية)،أو (قروى ساذج بهرته أضواء المدينة)، وهو نفسه ماعبر عنه (يوسف إدريس)فى (النداهة).

ولكي تنمي إبداعية الطلاب لابد من إثارة تخيل الطلاب وزيادة توجيهه ليعمل من خلال المواد المقدمة فى أي موقف تعليمي بكافة ألوانه وأشكاله وأحجامه ، وهيئاته ، وما يتضمنه من خبرات مكثفة فى حاجة إلى صهرها جميعا والدمج بينها لإنتاج جديد منها لم يكن مألوفا من قبل . وكلما كان الموقف غنيا بالخبرات ثريا بها ، وكانت الخبرات طازجة زاد خيال الطلاب توجها وعملاً ووضحت خبرات الطلاب المتأتية عن مكونات الموقف ودمجها ، وإنتاج الجديد منها ، لا فى مادة دراسية بعينها ، ومن دون غيرها ، بل فى كل مادة من مواد المنهج بغير استثناء والخبرات الطازجة الجديدة تساعد الطلاب فى حل المشكلات ، وتصورها على نحو جيد ثري عميق ، وفي تصور

عديد من الحلول للمشكلات غير الحلول الروتينية المألوفة .

وقد أكدت (موك – ١٩٧٠) الدور الذي تؤديه الخبرات الطازجة الجديدة في تنمية التفكير التخيلي الخلاق ، غير أن (موك) قد أكدت كذلك أهمية السماح للطلاب أن يخبروا الأشياء بطريقتهم الخاصة وأساليبهم الذاتية مهما تكن تلك إتاحة الاختيارات :

إن فكرة الحرية في التعليم والتعلم من أهم الأفكار التي تجاهد النظم التربوية في الوصول إليها وتحقيقها ، غير أن هناك عقبات كثيرة تحول دون تحقق هذه الفكرة . ومن أهم تلك العقبات ذلك المنحى التقليدي التربوي في الإعداد والتخطيط المسبقين للمنهج والأهداف والخبرات والأنشطة وأساليب القياس . ومنها كذلك التركيز على مظهر واحد من مظاهر النمو ، وهو النمو المعرفي الأكاديمي ، ومنها أخيرا عدم الثقة في قدرات الطلاب وخصوصاً الصغار منهم على الخوض الرصين الواعي في عمليات التعلم ؛ وكل تلك العقبات، وكثير غيرها، يجعل الحرية في التعليم والتعلم ذات هوامش ضيقة جداً ومحدودة جداً .

وبرغم ذلك فمن المعلوم أن إتاحة الاختيارات للإنسان في التعليم والتعلم تجعل اتجاهاته نحو التعلم موجبة ، بل ومبدعة أيضاً؛فالالتزام بمل ما محبوب ومرغوب فيه يتيح للإبداعية فرصا كثيرة لكي تظهر ، ويتيح للشعور بامتلاك موقف التعلم أن يكون ذا قوة دفع كبيرة ، ويعمق التعلم ويبدعه ويجدد فيه ، شريطة التنويع في مناخ العمل ، وتوفير الخبرات ، والمرونة في التناول ، ووفرة البدائل التي يمكن أن يختار الطلاب من بينها ما يتعلمونه ، وما يمضون فيه .

ومن أهم الفرص اللازمة للاختيار فى أي موقف للتعلم التعبير عن الذات والأفكار ووجهات النظر حتى إن كانت مخالفة أو مختلفة ؛ التعبير عن الآراء بوسائل متعددة ومتنوعة كتابة ، وتحدثا ، ورسما ، أو تخطيطا ،أو تصميما ، أو تصويرا ، أو تسجيلا صوتيا ، أو قراءة جاهرة ، أو تدوين ملاحظات ، أو اختيار قصائد معينة، أو موضوعات من خارج المقررات المدرسية لإعمال المهارات المختلفة وتوسيعها مع تعقيمها أيضا ؛ فكل ذلك ينوع أفكار الطلاب ويثري قدراتها ، ويكشف عما فى داخلهم من الإبداعيات فى مختلف صورها.

والاختيار فى التعليم والتعلم هو الذي يعمق الشعور بامتلاك مواقف التعلم والعمل ، وهذا بدوره هو الذي يزيد انغماس الطلاب فى التعلم واستكشاف فى جوانبه ، والإفصاح عن منتوجاته .

بناء الثقة :

يكاد يجمع التربويون كلهم على أن بناء ثقة التلاميذ فى أنفسهم يعد أمرا مهما فى تنمية إبداعياتهم ، لما فى ذلك فى تنمية إدراك الذات، وتشجيع تحقيقها ؛ فلكما أوعزنا إلى الإنسان أنه مبدع ، زاد ذلك من حرصه على أن يكون كذلك ، والعكس قد يكون صوابا.

وببناء ثقة التلاميذ فى أنفسهم يمكن مساعدتهم فى التغلب على ما قد يصادفهم من مشكلات اجتماعية ، أو مشكلات فى التواصل وهذا التواصل مهم لهم فى الإفصاح عن الذات وهمومها ومشكلاتها والتخلص من ضغوطها ، واستيضاح عوامل الضيق والتعبير بأساليب التغلب عليه ، والضيق يؤثر سلبا على العمل .

وكثيرا ما تصادف المشكلات والاضطرابات التلاميذ ، وكثيرا أيضا ما يكون فى أنواع الفنون المدرسية معينات على التغلب على هذه

المشكلات والتفريج عن الهدم والضيق لدى التلاميذ الذين يعانون مشكلات اجتماعية ، أو يعانون القلق والعزلة ، أو يتصورون أن من حولهم لا يفهمونهم ، ولا يقدمون العون اللازم لهم .

ولابد من الوعي بهذا كله ، وتقديره التقدير الصواب اللازم ، لأننا نحن الكبار قد مررنا بمثل هذه الحالات ، ودرينا أثرها السالب – ما لم تحل – على أفعالنا وممارساتنا . وندرك أن الضغوط النفسية تعوق التعلم فى مختلف مواده وموافقة ، بل قد تدفع إلى العدوانية والسلبية والعزلة ، وربما تؤدي إلى الفشل وإضعاف الثقة فى مفهوم الذات ، وربما كرهها .

وليس معنى أن الطلاب هيئاتهم حسنة ومظهرهم جيد أنهم من دواخلهم أسوياء ، ولابد لنا من إدراكهم من تلك الدواخل ، ومن الكيفيات التي هم فيها ، لأن الظاهر الذي يبدو لنا ،ليس هو الدفين المستور عنا.

وليس مهما دوما ذلك التفوق الأكاديمي فى ذاته ، بل الأهم أن يكون هذا التفوق سويا قائما على مفهوم ذات مستقر رصين واع .ومن هذا المفهوم ، وعلى أساسه يكون العمل التعليمي كله ، ويكون البنيان التربوي مستقرا إلى أخر مدى التعليم ، وكل ذلك يظهر في التواصل الاجتماعي المرن العميق الثري ، وهذا هو الأهم ، وما عداه أمور يمكن تحقيقها مع الزمن .

ومن المؤسف أن الأغلب الأعم من العمل التربوي التعليمي لا يولي بناء ثقة التلاميذ فى أنفسهم العناية الواجبة ، وإنما التركيز على المعارف، لا على العارفين ,وعلى التفكير المنطقى الخطى ،لا التفكير الجانبى الثرى الدائرى المتموج الموار! !

وهناك من التلاميذ من هم عاجزون عن التحدث ، أو من هم معزولون اجتماعيا ، ومن هم لا يقدرون ذواتهم كما ينبغي ، لكن المعلمين يمضون فى الشروح غير مكترثين بتلك الظواهر وآثارها الخطيرة فى نمو طلابهم ، حتى النمو الأكاديمي المعرفي ، ولا يشغلهم إلا هدوء الطلاب واستماعهم للشروح المتوالية التي لا تتوقف طوال اليوم المدرسي وعبر العمر التعليمي كله .وكم مضت من أعمار فى الاستماع ،لكن لا حصاد من أبداع ،ولا مبدعين ،ولا إبداعية ! !

وبعض التلاميذ يفعل أفعالا مدهشة جميلة لكنهم لا يستطيعون أن يلفتوا أنظار المعلمين إليهم فى داخل الصفوف المدرسية، ويشعرون أن أعمالهم لا تلفت نظر أحد ، وأنها أعمال غير جيدة ، وهي فى الحقيقة غير ذلك ، وهذا راجع إلى عدم ثقتهم فيما يفعلونه ، وفى ذواتهم ، وأمثال هؤلاء التلاميذ وغيرهم فى حاجة إلى أن يستشعروا أن لهم قيمة ووزنا وجدوى ، وأنهم موجودون وليسوا مهمشين ، ولا نكرات .

والمدرسة هي المكان الوحيد الذي يجب أن يجدوا فيه التشجيع لكي يحققوا ذواتهم . وأن يكونوها . وأن يجدوا فى منازلهم بعد المدرسة أحدا يواصل ذلك التشجيع ، ولا يقطعه حتى يحبوا المنازل وأصحابها والمدارس وما فيها ومن فيها، وحتى يستقطروا أقصى ما فيهم من قوى ووسع وطاقات مبدعة .

ولابد من أن يشعروا بأنهم يثقون فى الناس وخصوصا والديهم ومعلميهم ، لا أن يشعروا معهم بالنبذ وعدم القدرة ، والتفاهة ، وإذا كانوا يجدون بعض هذا النبذ فى منازلهم فيجب ألا يقابلوه فى المدارس ، ولا من معمليهم على الأقل .

ويجب أن يعرفوا معلميهم ، وأن يعرفهم من د واخلهم معلموهم ، أي أن يتعارف الجميع تعارفا عميقا ، ويقدر بعضهم بعضا ، وأن تتناغم طرق التدريس مع مقادير التلاميذ وخصالهم وخصائصهم وأحوالهم .

لكن الحادث هو دوما غير المأمول ؛ الحادث أننا نزيد أحمالهم دوما ، ويوما بعد يوم ، وفي اطراد . نزيدهم أحمالا نظامية ، وروتينية ، ومعرفية أكاديمية ، ونرهقهم بالواجبات ، والمهارات والامتحانات المختلفة التي لا تتوقف فى مهارات متنوعة كثيرة ، ومعارف مرهقة ، وكل ذلك لا يتيح لنا ، فضلا عن أنه يجعل من الصعب علينا ؛ أن نخترق دواخل الطلاب ، وأن ندخل فى أعماقهم لنعرفهم من تلك الأعماق ، وجهودنا دوما موجهة نحو موادنا المنفصل بعضها عن بعض، وليس منا من بذل ذلك الجهد لبيان صلة مادته بغيرها من المواد الأخرى ضمن مقررات العام المدرسي الواحد؛ وهكذا لا يدرك الطلاب أن المواد كلها لبنات فى نظام أكبر وتصميم أعم ، وقد لا ندرك نحن المعلمين هذا المنظور الكلي للمواد الدراسية كلها ؛ ومن الثابت أن (فاقد الشيء لا يعطيه)، ولن يعطيه أيضا ! !

وهكذا تؤصل العزلة ، ويزيد العدو والجري في التعليم الروتيني ، وقد يسقط فى الطريق أفراد فى حاجات مسيسة إلى المعرفة ، ولا يوجد حوار بين الجميع ، لا في الحصص ، ولا فى خارجها ، ولا في المنازل بين الطلاب وذويهم ، ومن ثم فلا نشعر بهم ولا بتفكيرهم ، ولا يشعرون بنا ولابما نريده لهم ، وكل الذي يدركونه وندركه أنهم مطالبون بتنفيذ رغباتنا نحن الكبار ومطالبنا ، وهم دوما المنفذون المطيعون الصامتون ..... المقهورون و(المعذبون فى الأرض)! فكيف إذن يكون التعليم عملا مبدعا ، وبيئة مبهجة ؟ وهل ستجئ فى مثل

هذه النظم الإبداعية ؟
وربما لا يدرك كثير من المعلمين أن الطلاب كلهم يحتاجون ، وفى شوق وشغف شديدين أن يتحدثوا معنا نحن المعلمين ، وأن يكشفوا لنا عما فى داخلهم . وأن يشرحوا لنا . كما لو كنا نحن التلاميذ .وهم الكبار ، ما يرونه ، وما يتصورونه ، وما يريدونه ، لكننا لا نسمح بهذا كله فى الأغلب الأعم ، فتضيع الثقة ، وتزداد الشقة ، وتنمو العزلة ضاربة بجذورها بيننا لصالح المعرفة ، ولصالح النظام ، ولصالح الامتحانات ، ولصالح الحصول على شهادات التخرج من مرحلة إلى ما بعدها ، ليس غير .

التوقف عن المقاطعات والتدخل:

اعتدنا نحن المعلمين أن نكون نحن الغالبين ، وأن ما نراه نحن هو المسيطر فى مواقف التعليم ، فتكثر تدخلاتنا ، ومقاطعاتنا،وتعليقاتنا، ويطول بنا التحدث ، ولا إيجابية إلا لنا ، ولا شئ من هذا كله للطلاب فى الأغلب الأعم ولم نلتفت إلى أن نتوقف عن هذا كله ، أو بعضه ، أو معظمه؛ لنرى كيف يمكن أن تمضى الأمور فى مواقف التعليم ، ومجريات نمو التعلم ، وخصوصا تعلم الإبداعية .
ولم نحاول أن نوفر عديدا جدا من المثيرات فى صمت لاستثارة طلابنا، ومن دون خوف من كثرة تلك المثيرات ، ووفرتها ، ثم نتأمل ما يمكن أن تجري فيه الأمور من مواضعنا هذه غير الجارية على المألوف التعليمي التقليدي المعرفي والأكاديمي .
ولم نتح الفرص لهم لكى يمارسوا هم التخطيط لما يريدون فعله وبالطرق التى يريدونها ، ومن المنظورات التي يرونها ، وبالمواد والأدوات التي يرونها لازمة مناسبة .

لكننا اعتدنا ، أو عودنا ، وعودنا تلاميذنا ؛أن يكون كل شيئ موجودا ، ومعدا من قبل ، ومخططا مسبقا منا نحن الكبار ، وهذا يحرمهم فرص التخطيط ، ويطفئ جذوات تصوراتهم ويزيد التناقضات بين ما نريده نحن منهم ، وما يريدونه هم لأنفسهم. أجبرتنا نظمنا على إعداد الوجبات و(الرضعات) التعليمية المقننة من وجهات نظرنا نحن لما ينبغي أن يون عليه الطلاب ، لا وفقا لما هم عليه فعلا ، وما يريدونه ، وهذه فلسفة القهر والتطبيع والإزدراد والإبداع (البنكي) أو(المصرفي) كما قال (باولو فيريرى). وما على الطلاب والحال هكذا إلا أن يقبلوا الأمور ، على حساب تحقيق ذواتهم ، الأمر الذي يجعل اتجاهاتهم نحونا ، ونحو التعليم والمدارس سالبة .

ونحن المعلمين نأنف من أن نكون نحن المستمعين فى كفاية ، ويعز علينا أن ننظر بما يكفي ، وأن نتأمل بما يكفي فيما يفعله تلاميذنا ولا نريد إلا غليه خبراتنا وسيطرتها هي وتصوراتنا ، ودوما نحن فى حال مزدوج من تكريس الذات ، ونفى الأخر ، أو نفي ذواتنا وذوات الطلاب لصالح تكريس المعارف الأكاديمية ، ونمارس الضغوط دوما لفرض توقعاتنا نحن المعلمين والآباء، ونستجيب دوما للنظام ومطالبه وتعليماته .

ويلاحظ أن هناك من التلاميذ من يجيد تأمل الأعمال؛ لكنهم يعجزون عن توصيل ذلك التأمل إلي المعلمين ، بل لا يلفتون نظر معلميهم إلى قدراتهم هذه فى داخل الصفوف ، برغم حاجاتهم إلي قدراتهم هذه داخل الصفوف ،و برغم حاجاتهم إلى أن يعرف عنهم معلموهم عنهم ذلك الأمر .

والمسألة كلها أن يثق الطلاب فى أنفسهم ، وأن يثق فيهم معلموهم ، وأن يقدروهم التقدير الملائم ، وإذا لم يشعروا بذلك ، وبالنبذ والإهمال

وعدم التقدير لما يسلكون فيه ، والحرص الدائم من المعلمين على الاستئثار بكل شيئ ، فلسوف ينصرفون عن التعلم ولا يحققون منه ثمرة ما . ومن ثم فلابد من إقلال تدخلاتنا نحن الكبار فيما يفعله التلاميذ ، من دون أن نقلل إيجابياتنا معهم واستئثارتنا من دونهم ، بطرق أخرى غير الطرق الإملائية المباشرة .
وإذا أردنا أن ننمي الإبداعية فى تلاميذنا ، فلابد من أن ننشئ ونقدم وفرات من الأشياء التي نتوقع آملين أن يتفاعلوا معها ، وأن يتغلغلوا فيها من تلقاء أنفسهم ، ومن دون أي تدخل منا ، وما علينا إلا أن نراقب فى حرص ، وأن نتأمل فى عمق ما يفعلونه .

تقييم أفكار التلاميذ وإسهاماتهم:

هناك مداخل متعددة لإحداث مثل ذلك التقييم الذي يؤدي فى نهاية المطاف إلى تنمية الإبداعية لدى التلاميذ . وأهم هذه المداخل هو تقييم ما يظهره التلاميذ من أفكار . وفى البداية يجب أن تكون هناك المناقشات ، والاستماع الطويل العميق إلى ما يقوله التلاميذ .
ومن المهم أن نقلب ونتقبل أفكارهم على نحو إيجابي رحب حتى إذا لم تكن الأفكار جديدة تماما ، أو غير مقبولة إلى حد ما فى ضوء المناخ المعاصر . ولا جدوى فى هذا السياق من تسفيه الافكار ، ولا من نعتها بالتخلف والغباء والسذاجة ، أو ما شاب من نعوت ؛ فكل شيئ يتغير حتى النظريات . وهناك تقلبات فى قبول ما قد يكون – فى لحظة مرفوضا – وربما يكون مقبولا فيما بعد ، ومن ثم فالرفض الحاد القاطع للأفكار أمر غير مستحب فى ضوء فكرة التغير والتجديد وعواملهما .
وما علينا إلا أن نساعد على الاستقلال التعليمي ، والاستقلال فى التعلم ؛ فهذا هو الأكثر أهمية . ومن خلال هذا الاستقلال فى

التعليم،سيجئ التغيير في أسلوب التعلم تماما .
ولا بد من أن ننقد القرارات الفوقية الروتينية الآمرة ،ونتخذ القرارات اللازمة للتجديد التعليمي العليا ، فضلا عن ضرورة التنفيذ الحر العادل لتلك القرارات ، وفي أناة وتدرج ، ومن دون تضييق على المعلمين المنفذين حتى يأخذ العمل مجراه الحر ، وتؤتي ثماره .
ولا معنى للتغيير الثورى فى السياق التعليمي ، لأنه قد يؤدي إلى مخاطر وكوارث وانقطاع في المجرى الثقافي والتواصل بين الأفكار والأجيال ، ومن ثم يكون التعليم ها هنا عامل تفريق وتمزيق ؛خلافا لما يجب أن يكون عليه التعليم نفسه ، عامل ضم ولصدق وتلاحم اجتماعي . وعليه فلابد من التوازن والموازنة بين ما نريد ، وما نستطيعه.
ويجب أن نعامل الأطفال كأفراد ، ويجب أن نجعلهم يعيشون حياتهم فى تناغم وانسجام مع زملائهم من الناس الآخرين ، شريطة أن يكونوا واعين بأنهم ليسوا هم مركز الكون ، بل يجب أن يروا العالم على أنه المكان الأفضل ، وأنهم جزء من هذا المكان وليسوا نكرات فيه، ولا مستعلين عليه .
ومن المداخل المهمة فى تنمية إبداعية الطلاب وتطويرها ذلك المدخل الذي يقوم على احترام حاجة الطفل للعمل باستقلال خارج إطار الجماعة .
وهذا المدخل قد أكده (تورانس — ومايرز — ١٩٧٠) ، ووافقهما (شالكورس — ١٩٨٥) ، وكلهم رأي أن الإبداعية تنمو وتزدهر عندما نسمح للأطفال بالعمل منفردين ، وأن يتاح لهم بعض الفضاء الشخصي ليعملوا فيه منفردين إلى أن يشعروا بحاجاتهم إلى أن يتشاركوا أفكارهم

مع أفراد غيرهم فى جماعات أخرى .

وكل طفل مبدع محتاج إلى أن تقيم أفكاره ، وتقدر – وأن تقدم له لتحديات التي يثبت إبداعيته من خلالها ، وبذلك يتمكن الأطفال المبدعون من أن يبدعوا أمورا كثيرة من المواد المتاحة لهم ، وبغير ذلك لن يكونوا سعداء وهم مفروضة عليهم الفرص والفروض ، ومحددة مسبقا ، ولا يجدون الحرية ، ولا الزمن اللازم ، ولا المثيرات التي تستثير ما في داخلهم وتستنفذه ! وتستنقذه أيضا ! ! والإبداعية أمر يجيء من داخل المبدع ،ولا يمكن منح أحد إياها ،ومن ثم وجب استنفارها واستقطارها وإظهارها وتربيبها من بعد احتضانها ! !

تبادل الأفكار بين المعلمين :

إن تطوير الإبداعية لدى التلاميذ ليس عملا مشتركا بين المعلمين من ناحية والتلاميذ والبيئات التعليمية من ناحية أخرى ، بل لابد فيه من حوار بين المعلمين بعضهم مع بعض أيضا ، بحيث يتشاركون جميعا أفكارهم ويناقشون ممارساتهم والمداخل التى يعملون وفقا لها مع التلاميذ ، حتى يتحسن أداء التلاميذ أنفسهم .

ومن الممكن بهذا التشارك أن يغير المعلمون مداخلهم ، وأن يطوروها وأن يزيدوا مشاركاتهم التلاميذ فى الأفكار والقراءات والممارسات واستبانة قيم الأمور التي يمارسونها هم وتلاميذهم ، وهذه أمور تزيد دافعية التلاميذ عندما يمارسون أعمال المعلمين أو يقرأون كتب معلميهم، ويقرأ المعلمون كتب تلاميذهم ، وخصوصا تلك التي يحبها التلاميذ ويفضلونها .

وغاية الأمر أن تشارك المعلمين فى أفكار بعضهم يعمق المداخل ويثرى الخبرات ، ويزيد الممارسات نضجا واتساعا وعمقا ، وكل ذلك فى

صالح التلاميذ والإبداعية معاً .

تأثيرات السلوك الذاتي للمعلمين :

إن نوع سلوك المعلم يؤثر فى تدعيم الإبداعية لدى تلاميذه ، وهذا أمر ناقشنا طرفا منه فى الفصل السابع من هذا الكتاب ، وقدمنا له أمثلة من السلوك مثل السلوك الحماسي ، والسلوك الواثق ، والسلوك الذي يقبل المخاطرة ولا يخشاها .

والمعلم الواثق من نفسه هو الذي يسمح لتلاميذه ، ويحرص أن يكونوا واثقين من أنفسهم فى تنفيذ المهمات التعليمية سواء أفى داخل الصفوف أم فى خارجها . وفى وسع الكبار أن يكفوا إبداعيات تلاميذهم بتحديد آفاق الأعمال والحد من التطلعات ، وفرض ذلك على التلاميذ وتحديد حدود للمواقف تقوم بمثابة خطوط حمراء يجب ألا يتجاوزها التلاميذ وفى هذا إشارة للتلاميذ على أن هناك صعوبات أدركوها مما قاله المعلمون وليس من ممارساتهم الذاتية ، والأفضل ألا يفعل المعلمون أمثال هذه الأمور ، وألا يفرضوا حدودا يرونها هم أنفسهم ، وإنما يجب أن يتركوا التلاميذ ليكتشفوا تلك الصعوبات والحدود ، ويكتشفوا حلولها أيضاً .

وحماس المعلمين يمكن أن يكون بمثابة(العدوى) التي تنتقل الى التلاميذ ، لكن ما لم يعمل المعلم بمثابة العامل المساعد فلسوف يقل حماس التلاميذ ، وتقل منتوجاتهم ، وتنطفئ دافعياتهم .

وما لم يكن المعلم مخاطرا فلن يتعلم الطلاب المبادأة ولا المخاطرة ،ولن يصلوا إلى نتائج ذات بال من خلال التحفظ والحذر التعليميين؛ ولابد من ثم من إتاحة الزمن اللازم لمعاودة الممارسة متى فشلت المخاطرة ، فالفشل ها هنا ليس نهاية المطاف ، بل إنه يمثل بداية جديدة يجب

أن يشجع عليه المعلمون .
وكثير من النتائج الجيدة يجئ من المخاطرة ، ومن مصاعب التعلم ، ومن المواقف المشكلة على نحو صعب لكن لابد من اقتحامها بشجاعة والنظر فيها بعمق حتى يمكن أن تأتي نتائج طيبة لم تكن في الحسبان .

ملخص الفصل الثامن :

هناك اعتقاد عام بين معظم التربويين ؛أنه يمكن تنمية الإبداعية لدى التلاميذ فى أي نظام تعليمي . وفى حين يحرص المعلمون فى هذا السياق على تنمية كافة الأفكار والمداخل اللازمة لتنمية تلك الإبداعية، فإن جل انتباههم مكرس فى نوع المناخ التعليمي اللازم لتلك التنمية والمشجع عليها ، والذي فيه يمكن أن توجد وتزدهر الإبداعية ، أو قد يعنون كثيرا بتدريس المهارات التي يدونها لازمة للإبداعية . وهذه المشكلات لا تتضمن حلّ المشكلات ومهاراته اللهم إلا ما يقال له : (قدح الذهن) وهو المصطلح الصواب للمصطلح الخطأ الشائع (العصف الذهنى) !

وتشير الدلائل كلها إلى أن تنمية الإبداعية تحتاج نوعا من التدريس ذا قدر كبير جدا من المهارة العالية ، ونوعا من المعلمين يجيدون تقييم استخدام التعليم التفاوضي ، والفرص الموجهة ،والموازنة بين كافة المداخل التي يمكن استخدامها على نحو أكثر ملاءمة لتنمية الإبداعية فى الصفوف المدرسية .

وتشير الأدلة كذلك إلى أنه ليس المدخل التقليدي ، ولا المدخل الحر الكامل (دعه يعمل) ، ليس كلاهما – وحده – صالحا تماما لتلك

التنمية . لكن المطلوب هو مدخل يحقق اتجاه المعلمين نحو تدريس المهارات ، واتجاه التلاميذ نحو العمل الحر ، أو حرية العمل فى مهمات مثيرة ومتصلة بما يبدعونه ، أو يريدون إبداعه بطريقتهم الخاصة ، أو بالتعاون معا من داخل الجماعات .

ولاشك أن هذا المدخل المتوازن فى حاجة إلى ظروف عمل هادئة كاملة، لتحدث التنمية فى الزمن اللازم لها ، وهو زمن ليس قليلا .

إن التدريس للإبداعية يتضمن خليطا من المتغيرات؛ منها ما يتصل بالمعلمين المجيدين ، ومنها ما يتصل بالتلاميذ ، ومنها ما يتصل بظروف النظام التعليمي ونوعه وفلسفته ومدى توجهه العام نحو تشجيع تنمية الإبداعية واستعداده لها.

الفصل التاسع

نحو مزيد من تنمية الإبداعية

يهدف هذا الفصل أساسا ، وفي المقام الأول، إلى إلقاء مزيد من الضوء على مزيد من المداخل المستخدمة فى تنمية الإبداعية ولفت الأنظار والانتباه إليها .

ومن المفيد ، بل من اللازم ؛أن نفهم المقصود بمصطلح (تنمية الإبداعية). وكما رأينا فى الفصول السابقة ، فمعظم المعلمين يعتقد أن فى الوسع تنمية الإبداعية ، وأن ما يقرب من ٧٠٪ من المعلمين يرونها موهبة نادرة .

والفكرة الكامنة فى الإبداعية من حيث كونها موهبة ؛أنها تتضمن نوعا من (هبه الله) سبحانه لبعض الناس ، كما قد يشير هذا المعنى الى رؤية عوامل الوراثة فى مسألة الابتكارية أو الموهبة . وهذا مرتبط كثيرا جدا برأى أخر مفاده أن المبدعين مختلفون كيفيا عمن عداهم من الناس ، غير أنه لا توجد — حتى لحظتنا هذه — أدلة كافية مقنعة على هذا الرأى اللهم إلا أن ما يقال فيه مجرد تصورات لا يدعمها البحث العلمي الجاد الإمبريقي الرصين .

وبدلا من ذلك فالأدلة المتاحة تشير كلها إلى أن الفروق الموجودة بين المبدعين ، ومن عداهم ، هي فروق فى الدرجة أكثر منها فروقا فى النوع ، وأن تلك الفروق مرتبطة بمستويات المعرفة ، والمهارات ، والدافعية (وايسبرج — ١٩٨٦ — ١٩٣٣) .

إن المعرفة والمهارات والدافعية هي الأمور التي لا يوجد سواها ليعنى بها المعلمون ، ويتناولوها فى مسألة تنمية الإبداعية لدى التلاميذ . وبالطبع ، وكما أشار (وايسبرج) ، فمنتوج أي عمل عالي الإبداعية، أو إنتاج مثل هذا العمل ، هو نتيجة عوامل متصلة من الجهد والدأب، غير أنه لا يبدو هناك أي سبب يفسر : ماذا لا يكون الصغار أكثر إبداعية مما هم عليه ؟.

حل المشكلات :

حل المشكلات مسألة أعمق بكثير مما يشاع عنها بين أوساط باحثي التفكير والتربويين . ونحن دوما نتخذ القرارات ، ونصل إلى النتائج ونتصور بذلك أننا نحل المشكلات .

وكثير من برامج تنمية الإبداعية يركز على أسلوب حل المشكلات وما يحتاجه من مهارات ، ونظرا لذلك فإن الانتباه مركز كثيرا على بعض الطرق والأساليب المتصلة بحل المشكلات ومهاراته ، وفي هذا الصدد يختلف المعنيون والخبراء في الطرق والأساليب التي يتخذها كل منهم في حل المشكلات .

وعادة ما يقام الافتراض في إنتاج الإبداعية على أن الخبراء وحدهم هم الأقدر على الإنتاجات والأعمال الإبداعية ، في حين أن مثل هذا الافتراض ليس صوابا دوما ، والدليل على هذا هو ما قدمه (وايسبرج – ١٩٩٣) وكثيرون غيره ،مما يؤكد أن الخبراء أفضل من غيرهم من الجدد،في التعرف على الأنماط ، ورؤية المماثلات ، والتفكير وفقا للعلاقات الداخلية غير الظاهرة الموجودة تحت ما يظهر من إبداعات، ووفقا لمبادئ حاكمة عميقة .

فمثلا في التمكن من مهارات لعبة (الشطرنج) ، وقد أشار إليها (دى جروت) ، قد لوحظ أن قدرات لاعبي الشطرنج على التركيز في النقلات المحكمة ، كانت قائمة على قدراتهم في تذكر أنماط الحركات في مواجهة النقلة التى أجراها الخصم في اللعبة (دي جروت – ١٩٦٦) ، وهذه النتيجة أيدها (تسيش – وسايمون – ١٩٧٣) .

وعموما فقد وجد أن فى أوساع الناس الربط بين سبعة أنواع أو سبع روابط من المعلومات فى وقت واحد ، وهم يسلكون فى حل المشكلات . ويمكن تعريف الرابطة الواحدة من روابط المعلومات المشار إليها على أنها (أي وحدة شائعة من المعلومات القائمة على تعلم سابق) ، أي أن الوحدة هي التي تقوم على تعلم سابق ، وتستخدم فى التعلم الجديد ، أو اللاحق (كوهينى ، وإيزتك ، وليفوى — ١٩٨٦)،وهى —هنا—تقوم بمثابة (الخوارزمية).

ويبدو أن التمكن من لعبة الشطرنج يمكن أن يكون متطابقا مع روابط أكبر وأوسع من المعلومات التي يؤيدها خبراء الشطرنج أكثر مما يؤديها المستجدون فى هذه اللعبة .

والحال ذاته موجود فى الفيزياء ، فقد وجد (كاي ، وفيلتوفيتش ، وجلاسر — ١٩٨١) أن دراسي الفيزياء الجدد يركزون على المظهر الخارجي للمشكلات الفيزيائية ، فى حين يركز المتعمقون فى فحص المشكلات وفقا للمبادئ التحتية المتضمنة فى تلك المشكلات ذاتها من قبل أن يتناولوا حلولها .

وقد قارن (وايسبرج) هذا الحال بدراسة أخرى فى مجال الطاقة الإشعاعية ، أجراها (ليسجولد وآخرون) -١٩٨٨

وظهر من هذه الدراسة أن الخبراء يحددون أولا نمط المشكلة التي يتعاملون معها ويتناولونها ، ثم يبحثون عن مزيد من المعلومات التي يمكن عن طريقها يمكن التحقق من فروضهم قبولا وتطابقا وإثباتا.والتحقق من الفروض ، إنما هو محاولات مهمة لإيجاد أفضل مزاوجة بين المشكلة وفروضها والأدلة عليها صدقا أو كذبا .

أما الجدد من الأفراد ، من الناحية الأخرى ، يستهلكون وقتا كثيرا

وطـويلا ، ليقيمـوا تشخيصـهم الأولى ،ولكـن مـا إن يحققـوا ذلـك التشـخيص ، فـلا يحيـدون عنـه ، ولا يغيرونـه إلا علـى كـره وعلـى مضض. وكذلك فهم يغالون أو نزاعون إلى تشكيل أدلـتهم التـى تـتراوح مع فروضهم ، فى حين يفعل الخبراء العكس .

وقد توصل (وايسبرج) إلي نتيجة عامة مفادها أن التعمق فى المادة هو الذي يساعد الخبراء ليكونوا واعين بما في المشكلات مـن مبـادئ حاكمـة عامة يسعون إليها فى أول الأمر ، ثم يصوغون الفروض ، ويتحققون منهـا تباعا أولا بأول .

وتلك النتائج المشار إليها سابقا تشير إلى أهمية خبرات التعلم التي مـن خلالها يمـتص المتعلمـون آثارهـا ، ويسـتقونها مـن مواقـف التعلـيم ، وتحفز فيهم الفهـم الحقيقـي علـى النحـو الـذي وصـفه (إينتوسـل — ١٩٨٧) .

وثم قضية متصلة بأعداد المناطق التي يمكن أن نتوقع فيهـا أن الاطفـال يمكن أن يكونوا متناولين المشكلات فى عمق (أوجيلفـي — ١٩٧٤) ، وفى الوقت ذاته تكون هناك المسؤولية الملقاة على عواتق المعلمـين ، أو المحاضرين ، أن يقدموا المهمات التعليمية للمتعلمين على نحو جيدن على نحو جيد ،وفى تركيب واضح وتصـميم محكم،وعلـى نحـو يتـيح للطلاب أن يستبصروا بالمبادئ العامة فـى المـواد التعليميـة والمشـكلات الناجمة عنها ، وما فيها من أنماط ، وهي أمور لا ينسـاها الطـلاب ، وتنتقل معهم عـبر المواقـف الحيويـة التاليـة ، بحيـث إذا رأوهـا ، أو تذكروها زاد تفاعلهم مـع المواقـف الجديـدة ، وسـهل هـذا التعامـل ، وعمق أيضا ، وكان ذا معنى وفائدة (كريك ، ولوكهارت — ١٩٧٢) .

ولقد لفت أنظارنا (وايسبرج) ، وهو يستعرض سـيرة حيـاة (إديسـون)

المبتكــر المعــروف ، ولاحــظ أن(إديســون) كــان يعــول علــى فكــرة (التماثلات) أي أوجه التشابه بين آثار الخبرات السابقة ، والخـبرات الحاضرة ، وأن هذه التماثلات (بمثل التماثلات اللفظيـة) تفيـد كـثيرا فى حل المشكلات الحاضرة فى متناول اليد علما لهـا مـن شـبه ، ومـا فيها من تماثـل ، أو مماثلـة مـع خـبرات سـابقة حلـت حـلا مرضـيا وجديدا.

وعلى ذلك فقد رأى (وايسبرج) أن الخبرات ذات المدى الكبير الواسع من المشكلات وحلولهـا تسـاعد النـاس بمـا تـزودهم بـه مـن تمـاثلات ومشابهات ، هي من قبيل الأنمـاط الذهنيـة المخزونـة الـتي يمكـن أن تسهم كثيرا فى حلول مشكلات ستجئ فيما تعد .

برامج تنمية الإبداعية :

١- برنامج جوردون (١٩٦١) :

وقد يسمى برنامج العلائـق ، أو العلاقـات ، ويقـوم أسـاسـا ، وبشـكل ملحوظ على فكـرة التمـاثلات اللفظيـة واسـتخدامها فـى إنتـاج حلـول إبداعية للمشكلات .

ويركز (جوردون) على ما في العلائق من مجال لجعل الناس منخـرطين فى صورة مركز مكثفـة لا بشـكل سـهل ميسـور . ومصـطلح (العلائـق) متسق مـن فكـرة (الـدأب) والتعـاون ، أي دمـج عناصـر غـير مرتبطـة بعضـها ببعض وجعلها فـى كـل جديـد يوجـد علاقـة جديـدة لم تكـن معلومة، ولا ظاهرة من قبل ، ومثلها دمج أناس مخـتلفين للعمـل معـا فى حل مشكلة ما ، بغرض الوصول إلى حد جديد مبتكر لتلك المشـكلة وبتعاون تلك الأذهان جميعها على المشكلة الواحدة .

ويعتقد جوردون أن المجموعـات المدمجـة المرتبطـة بعلاقـات معينـة ، ويتعاون في حل مشكلة ما يمكن أن تكون من خمسة إلى سبعة أفـراد يختلف بعضهم عن بعض فـى تخصصـاتهم ومجـالات عملـهم ، وفـى المهارات والاهتمامـات ، وربمـا يوجـد معهـم خـبير متخصـص ليكـون بمثابة مرجع لهم ، أو مدافعا عما يحدث من أراء ورؤى فـى العمـل ، وهذا نوع من العمل التعاوني الذي يوجـد لـه قائـد ومرجـع سـواء مـن داخل العمل التعليمي ، أو من خارجه .

وربما يصلح هذا المنظور فى المدارس الثانوية والجامعات . وهـو منظـور مفيد فى أعمال العلماء الفيزيقيين وخصوصا التقليديين فهم الذين دأبوا على العمل بطرق معهودة ولا يستطيعون التحول . ولا الخروج عنهـا ، ومن ثم فهم فى حاجة إلى نـوع مـن التـدريب والخـبرات الفنيـة الـتي توسع مجـالات منظـوراتهم فـى أعمـالهم المعتـادة ، وبـذلك يمكـن أن يصلوا إلى حلول مبتكرة جديدة لمشكلات بحالاتهم .

وفى هذا البرنـامج العلائقـي أو المـدمج ، أو التعـاوني ، هنـاك تركيـز يكشف على التفكير الاستعاري (البلاغي – المجازي) بوصفه وسيلة مهمة للبعد عن أنماط الفكر التقليدية النمطية المعهودة ، وهـذا أمـر رآه (جـورودن) مسـألة مهمـة رئيسـة ، لأن غالبيـة المشـكلات ليسـت بجديدة، ولذلك فثم حاجة ماسة إلى رؤية المشكلات بطرق جديدة بدلا من تثبيت الرؤية إليها وفقا لرؤى قديمة كانت من قبل ، وذلك بجعل المألوف غريبا ، أو جعل المستغرب مألوفا .

ويساعد التفكير الاستعاري من يستخدمه فى أن يتـبني وجهـات نظـر جديدة ، ولا يتصلب فى مواجهتها ، ويسمح لها بجوار آرائه الخاصة له من قبل .

ووفقا لما ذكره (جوردون) ، فإن فى التفكير الاستعاري نوع خاص من التشبيهات والاستعارات (المجازات) التي تعمل بمثابة مولدات تفكير فضلا عن أنها من قبيل محسنات التفكير وجعله ربطا غير جاف ، وغير صلب .

والاستعارات عادة أمر يكون ممهدا للحقائق ، أو تجئ فى مرحلة سابقة على مرحلة الاستقرار على الحقيقة ، فهي من الممهدات للحقائق والمعنيات فى الوصول إليها فى آن . ومن عادة الاستعارات أنها روابط بين المستعار له والمستعار منه بعلاقات قد لا تكون ظاهرة ، ولا ملحوظة وإذن فهي من قبيل الإستصبارات التى تجئ من الربط بين أمور غير مترابطة ، بل مختلفة اختلافا اختلاف واسعا لكن بينها شيئا مشتركا ، وقد يكون غامضا ، والاستعارة هي التي تكشف عنه وتجليه .

والاستعارات أبعد وأعمق من مجرد التشبيه ، فهذا يكون معتمدا على وجه الشبه وغلا فعلا يكون صادقا ، فى حين أن الاستعارات تقوم على المبالغة والادعاء ، ادعاء دخول المستعار له فى حين المستعار منه فهي إذن أبلغ وأعمق أثرا من التشبيه .

ولا تخلو الاستعارة من تشبيه لكنه تشبيه أعمق وربما يكون من نوع التشبيه البليغ المطور إلى حد الاستعارة وما فيها من ظلال الآلات ، لا وجد شبه واحد ، وهذا ما يجعل الاستعارة أوسع من التشبيه ، وأكثر منه طزاجة ، وأرحب منظورا (جوررودون — ١٩٦١) .

وفى البرنامج العلائقي أربع مستويات من الاستعارات أو من التماثلات اللفظية ، فى محاولة للوصول الى منظورات جديدة للمشكلات المالوفة الشائعة وهي :

أ) التماثل المباشر (ومثاله علم البيولوجيا) .
ب) التماثل الشخصي (الذاتي)
ج) التماثل الرمزي .
د) التماثل الحر غير الواقعي (الخيالي)

أ- التماثل المباشر :

وفيه يدور التفكير على الكيفية التي يمكن أن تحل بها المشكلات المتشابهة في مجالات معرفية مختلفة ، وتكون هذه المشكلات ذات طبائع شائعة مشتركة .

وقد وصف (ديفيز – ١٩٨٣) على سبيل المثال كيف يبحث مجموعة من الناس المتعبين عن عناصر الأمان الشخصي من خلال أفكار محددة تجئ عن طريق استكشاف الأساليب التى يدافع بها كائنات آخر مثل الحيوانات والنبات عن أنفسها . ومن خلال هذا الاستكشاف توصلوا الى وسائل الحماية من الحشرات والطفيليات بكافة الوسائل التكنولوجية والطبية المتداولة ، وهو ما تزخر به مجالات الصناعة والتصميمات التكنولوجية (ديفيز -١٩٨٣) .

ب- التماثل الشخصي (الذاتي) :

وفى هذا التماثل يتصور الفرد نفسه فى قلب المشكلة ، أو يقول نفسه ليكون فى صميم المشكلة (جوردون – ١٩٦١) ثم يتخيل ما يدور فى نفسه من مشاعر ، ومثل هذا الأمر يحدث فى مجال التصميم وخصوصا الهندسة على سبيل المثال ، ومن أمثلته ما فعله (فاراداي) عندما نظر حليا في صميم عملية التحليل الكهربائي ، وما ينتج عنها من (إليكترونيات) ذات مسعي معين ، وتصور سلوك الذرات الناتجة عن ذلك .

ج- التماثل الرمزي :

وفيه تستخدم الصور الموضوعية غير الشخصية فى وصف المشكلة ومثال ذلك ما حدث فى تصميم أعمدة للروافع التي تستخدم فى تحريك أشياء ضخمة أفقيا ، أو رأسيا كالمنازل مثلا (الأوناش) (جوردون — ١٩٦١) .

د- التماثل الحر (الخيالي) :

ويتضمن (كما واضح من المصطلح) إنتاج أفكار غريبة ، قد تكون همجية أو غير مألوفة ، وغير منتظمة ، ولا منظمة ، للتعامل مع مشكلات من هذا القبيل لاختراع حلول تماثلها (جوردون — ١٩٦١).

٢- برنامج (أوسبورن-بارنز) لعمليات حل المشكلة ، ونموذج (شالكروس) :

يعد البرنامج الذي صممه (ألكس أوسبرون) من أفضل المداخل المستخدمة فى تنمية حل المشكلات إبداعيا ، وهو مدخل قد طوره ، ونماه (سيدني بارنز) وسمي بذلك الاسم (مدخل تنمية حل المشكلات إبداعيا لأسبورن وبارنز) .وقد وجد هذا البرنامج ، أو المدخل، العناية التربوية على يد (شالكروس) ، وما قدمه من نموذج وثيق الصلة بذلك المدخل الأول

وفى كليهما (المدخل) و(النموذج) يستخدم التفكيران التحليلي والإنتاجي .

وثم برامج تدريب أخرى استخدمت كل أجزاء نموذج (أوسبورن وبارنز) ، أو بعضا منه .وقد ركز كل من (أسبورن) ، و(شالكروس) على تنمية الأداء الإبداعي بوسائل أخرى كما هو فى (شالكروس — ١٩٨٥) و(بارنز- ١٩٩٢)

ولا يتوافق تفسير التفكير الإبداعي فى ضوء مصطلحات استراتيجيات حل المشكلات ، مع النماذج العقلية لشرح التعرف الإنساني ، فكلا المدخلين مختلف عن الآخر وفيهما مستويات مختلفة من التفسيرات .

أ- نموذج (أوسبورن - بارنز) لعمليات حل المشكلات إبداعيا :

يتضمن هذا النموذج تعليم الأفراد كيف يستخدمون استراتيجيات حل المشكلة بما فيها من تركيز الانتباه على مراحل مختلفة لحل المشكلة ذاتها وأنشطتها ، حتى الوصول إلى الحل المأمول (بارنز - ١٩٩٢) ، و(أوسبورن-١٩٩٣) .

وتمضي العمليات فى هذا النموذج مضيا يجري وفقاً لتتابع منطقي . وكما ذكرنا سابقا فهي عمليات مكررة تتضمن استراتيجيات ناقد ، ومنتجة فى كل وجه من وجوه هذه العمليات ، والغرض من هذا كله، كما قال (بارنز) هو توسيع تفكيرنا وإكسابه صفة المرونة .

ومنذ أن أسس (بارنز) هذا النموذج ، قامت على أساسه أعداد كبيرة من برامج التدريب ، وورشات العمل ، وجلسات الاستشارات على نحو واضح مزدهر ومنتشر ، وزاد ازدهار هذا البرنامج بما أضافه (أوسبرون) بجهده مع (بارنز) مركزين جيدا على الدور الذي يمارسه هذا البرنامج فى تيسير التفكير وتيسير من عمليات حل المشكلات إبداعيا.

وقد وصف (بارنز - ١٩٨٥) نمو السلوك الإبداعي على أنه نوع من الدفع المطرد نحو التغيير ، وجعل الأفراد تتسع رؤاهم وقدراتهم إلى ما هو أبعد من حدودهم العادية المألوفة ، ضمن عملية من التخيل والحكم خلال كل مراحل حل المشكلات بما فيها من ابتكار الأفكار وتحديد وجهات النظر والآراء فى المشكلات وتحديد المعايير ، وإيجاد السبل

والطرق اللازمة لتأكيد القبول المفيد للحلول وتنفيذها وتطبيق الأفكار .

وقد لاحظ أن آثار مثل هذا التدريب تتركز جميعها فى أن المشاركين فيها يصيرون قادرين على نحو متزايد على مراعاة عوامل كثيرة ، لا عامل واحد فقط ، في وقت محدد ، لاتخاذ قرارها ، وهذا ما يفعله المفكرون المجيدون الماهرون . وقد قدم (بارنز – ١٩٨٥) وصفا لعملية حل المشكلات إبداعيا فى ست مراحل نقدمها فيما يلي :

<u>مرحلة تحديد الأهداف :</u>

وتتضمن تحديد التحديات ، والفرص ، والطموحات . وترتبط هذه المرحلة بمرحلة التعلم السابق وإدراك المشكلات السابقة وأساليب حلولها وصقلها بالموقف الحاضر ، وذلك لمساعدة الأفراد (فى التفكير بخصوص المشكلة الحاضرة ، وتجنيب التسرع فى اتخاذ أي قرار غير مناسب وفى سرعة غير مفيدة فيما يتصل بما يجب تناوله فى الموقف الحاضر والمشكلة والمتناولة .

<u>مرحلة الحقائق :</u>

وهي توسيع للمرحلة السابقة ، وفيها يحدد الأفراد كل الأسئلة التي يمكن إثارتها والتي يحب التساؤل بشأنها وشأن الموقف المشكل ،وتجمع فيها المعلومات ، وتكون صورة واضحة لموقف كله . والمعلومات اللازمة الكافية فى حاجة إلى جمع كامل ما أمكن ليتمكن بها الأفراد من التحرك في الموقف إلى الأمام صوب معالجة المشكلة وحلها الحل المناسب . ويمكن أن تنتهي هذه المرحلة بجمع كافة العناصر والعوامل والمتغيرات المتصلة بالمشكلة والموقف الذي يتضمنها من خلال المعلومات التي جمعت .

٣- مرحلة تحديد المشكلة :

وفى هذه المرحلة يدور العمل أساساً وفى المقام الأول على مهاجمة المشكلة ذاتها بطريقة تفضي الى منظور جديد لها ، وهذا أمر يمكن إنجازه إما بتوسيع إطار المشكلة للكشف عن القضية المركزية فيها ، أو بتجزئ المشكلة إلى مشكلات أصغر فأصغر ، وسلاسل من المشكلات الفرعية بحيث يسأل الفرد نفسه في كل مشكلة فرعية ، بأي هذه المشكلات أبدأ ؟ وبذلك للوصول إلى أن المعالجة ممكنة وليست صعبة، ولا محالة .

وقد قدم (بارنز) أمثلة من سلاسل المشكلات اليومية ليوضح هذه المرحلة الثالثة وما فيها من إجراءات .

ومن أهم الأساليب الناجعة فى توسيع إطار المشكلة لرؤية القضية الجوهرية فيها ، هو السؤال عن السبب : لماذا ؟ أى لماذا نحاول تحسين أمر ما عما هو عليه ؟ أو لماذا نحرص على زيادة سرعة ماكينة ما مثلا ؟ .

وقد أوصى أننا فى نهاية هذه المرحلة يجب أن يكون تركيزنا كله موجها ويشكل ضيق مركز على تحديد المشكلة تحديدا واضحا مركزا ، وذلك لزيادة احتمالية أن يغوص الفرد فيما وراء الحلول التقليدية فى الوقت المتاح للمعالجة .

وقد أشار الى أنه مهما يكن أمر تحديد المشكلة ، فالأهم هو الآثار الناتجة والمؤثرة فى إثارة الأفكار المتصلة بالمشكلة فى صورتها العامة الكلية ، وما يحفل به وعي الفرد من تلك الأفكار واستعداده للمعالجات على أساسها .

إيجاد الأفكار وتحديدها :

وتتضمن هذه المرحلة أساسا إيجاد الحل الممكن والمحتمل ، لا الحل النهائي ، أو الحلول المحتملة .وهنا يشير (بارنز) إلى أهميته استخدام التماثلات الذهنية ، أي الحلول السابقة لمشكلات مشابهة للمشكلة الحاضرة . ويركز على جعل تفكير الفرد ذاهبا إلى ما وراء ما يبدوا أمامه من حلول في عمل يشبه (قدح الذهن) ، والتشارك الذاتي في الخبرات من دون الخوف من الحكم على ما هو موجود ، مع الإفادة مما مضى من خبرات وحلول .

وثم مستويان أعمق من هذا المستوى في هذه المرحلة أحدهما ألا يرى لفرد خيارا ثانيا لما هو متاح أمامه ، وكل ما يفعله الفرد هنا هو دمج الأفكار وملاءمتها بطريقة جديدة ، والثاني هو التيقن من الحل اللازم.

بلورة الحل :

والبحث هنا يكون موجها صوب إنشاء المعايير أكثر مما هو موجه نحو الحل ذاته والطريقة المناسبة لإنشاء تلك المعايير اللازمة لتقويم الأفكار المتأتية ، تتضمن كلا نوعي التفكير الناقد ، والمنتج .

والأمر الأهم في هذه المرحلة أن تطبيق المعايير واستخدامها يجب أن يكون واضحا مباشرا دوما ... وفي نهاية كل خطوة من هذه العملية ، والفارق يكمن في إيضاح استخدام المعايير بدلا من التعامل معها بطريقة ضمنية ، وهكذا يمكن الوصول إلى الحل الوحيد اللازم .

قبول الحل :

وما إن يتم تقويم الأفكار في ضوء المعايير التي اختيرت وحددت وكل ما هو مطلوب بعد ذلك هو التفكير في كيفية جعل الأفكار أو الفكرة عملية عاملة ويمكن إجراؤها وتنفيذها ، فكرة الحل .

ولسنا فى حاجة – ها هنا – إلى القول بأن (بارنز) رأى هذه المرحلة الخامسة تتضمن كلا من التفكير الناقد ، والتفكير المنتج أيضا .
وبالممارسة وكثرتها يمكن أن تكون هذه المراحل مجراه فى سرعة ومرونة ، ومثمرة جدا . ويرى (بارنز) حل المشكلات بهذه العملية ومراحلها على أنها عمل دائم ومستمر ولا يتوقف أبدا عن حد ما .
وكل ما في الأمر أن كل الأمور نسبي ، و ما هو مقبول اليوم من حلول ناجمة ، ربما يحتاج غدا مزيد من التحدي والتطوير والتحسين .
وإذن فحل المشكلات عمل ليس نهائيا ، وليس مطلقا ، ولا ختاميا ولكنه عمل أفضل فى ظروف متاحة ، وقد يوجد ما هو أفضل منه فى ظروف أخرى مغايرة ، وهكذا لا يتوقف حل المشكلات أبدا .
وكلما اكتسب الفرد اتجاهات إبداعية كثيرة وجديدة تزداد درايته بعملية حل المشكلة ، أي مشكلة ، ويتحسن إدراكه ووعيه أفضل من ذي قبل ، بل أفضل من التمكن من خطط ذهنية محددة خالية من الاتجاهات المبدعة . وهذه الاتجاهات يمكن أن تصبح طريقة للحياة أكثر من كونها منتوجا لها . وبهذه الاتجاهات يستطيع الفرد أن يبتكر عملية الخاصة الفريدة فى حل المشكلات التى قد تواجهه (بارنز – ١٩٨٥) ليكون له مسلكه الفريد الذي يميزه .
وقد ركز (بارنز) كثيرا على أن الهدف والغرض المركز يين لهذا النموذج من عملية حل المشكلات ، هو مساعدة الأفراد فى تنمية مثل تلك الاتجاهات الموجبة المبدعة التى تطور – لا شك – مداخل الأفراد أنفسهم فى حل مشكلاتهم ، وما تحتاجه من مهارات .

ب- مدخل (شالكروس) في حل المشكلات إبداعيا :

قدمت (دوري شالكروس) مدخلا فى عمليات حل المشكلات إبداعيا استدعى انتباه (ألكس أوسبرون) وأثار إعجابه مما جعله يدعوها الى أن تلتحق بالعمل معه فيما يمارسه ، وكانت في ذلك الحين معلمة فى إحدى المدارس . ومن بعدها قدمت أعمالا مهمة ذات قيمة كبيرة فى أصول التربية الإبداعية .

وقد مارست أعمالها الإبداعية أول الأمر بالحصول على موافقة الجهات الإدارية في المدرسة التى كانت تعمل فيها ، حتى تيسر الأمور لنفسها وطلابها ، وتوفر البيئة الفكرية والتربوية المناسبة للتربية الإبداعية التى تسعى اليها ، وحتى لا تعمل فى اتجاه مضاد للفكر السائد في المدرسة ، وحتى لا يعطل العمل ، ولا يحدث التضارب بينها وبين الإدارة . والتزمت أنذاك بأن تغطي المنهج المقرر على تلاميذها من خلال مدخلها في أربعة أيام فقط من العمل شريطة أن تعمل بالطريقة التى تفضلها وتؤمن بها فى خامس يوم من أيام البرنامج .

وبرغم اتفاق (شالكروس) مع (أوسبرون) ، و (بارنز) فى الفكر العامل لبرنامج العمليات ، فقد استخدمت مصطلحات مختلفة نوعا ما عما استخدماه فضلا عن أن مدخلها كان أيسر استخداما وتطبقا فى صفوف الدراسة .

وقد ميزت (شالكروس — ١٩٨٥) بين نوعين من الإبداعية أولهما الإبداعية الابتدائية التى هي عملية طبيعية وتحل فيها المشكلات بشكل بسيط وربما عضوي لا يتطلب وعيا كبيرا ولا شعورا حادا . والإبداعية الثانوية ؛ وهي عملية تفكير خالصة مليئة بالشعور والوعي.

وقد اقترحت خمس مراحل ، وقدمت أيضا عدة مقترحات عملية للكيفية التي من خلالها تجري هذه المراحل في الصفوف المدرسية .

مرحلة التوجيه :

والهدف هنا هو إنشاء الأهمية اللازمة للضرورة اللازمة للفرد لكي يسعى دوما إلى حل المشكلات التي تصادفه ، أو الهدف من الوصول إلى غرض ما . والفكرة هنا هي تخيل المشكلة ، أو تصورها على نحو أكثر عمقا لكي يتصبر الفرد جوانب العمل معها وتناولها على نحو فاعل مستمر .

مرحلة الإعداد :

وتعني هذه المرحلة بالمعلومات الفعلية الحقيقية أكثر مما تعني بالمشاعر والتركيز عليهما . والغرض منها هو تحديد ما يعرفه الفرد عن المشكلة، وما يحتاج أن يعرفه عنها . وقد ذكرت (شالكروس) أن الناس لا يقدمون أنفسهم على نحو كاف للمشكلة ، أو المشكلات التى تقابلهم ، ولا يفحصون جيدا ما يعرفونه فعلا عن تلك المشكلات .
واقترحت ضرورة النظر فى كل جوانب المشكلة كلها ، والاستماع إلى ما هو معروف فعلا عنها ، وما هو مطلوب معرفته وإيجاده والبحث عنه فضلا عن توفير قائمة من المصادر الممكنة حتى لو كانت مصادر غير معتادة .

مرحلة التصور أو التخيل :

ويقصد بها تصور الأفكار التي قد تؤدي إلى حل المشكلة ، وإنتاج تلك الأفكار بغض النظر عن صلاحيتها كلها لذلك الحل المرتجي هنا نلمح وجه شبه بين هذه المرحلة وفكرة (فرض الفروض) ، أو اقتراح الفروض الممكنة المحتملة للحل . وفى هذا الصدد اقترحت (شالكروس)

تخصيص عشر دقائق – مثلا – يمارس فيها كل فرد ما يشبه (قدح الذهن) ، ومحاولة إيجاد القواعد الحاكمة العاملة فى مجرى المشكلة وسياقها ، وتصور الأحكام عليها، والتحرر من الأفكار المسبقة ، وعدم إهمال الصلة التى قد تكون بين الخبرات السابقة والموقف المشكل الحاضر .

ولا يهم نوع الأفكار المتأتية فى هذه المرحلة ، وليس شرطا أن تكون أفكارا غير تقليدية ، وحتى لو كانت تقليدية ، فالأهم هو إنتاج الأفكار ذاته ، ومن الممكن التوليف بين الأفكار التقليدية لإنتاج أفكار جديدة غير تقليدية .

والأهم هنا هو إقدار الأفراد على توسيع تفكيرهم ، وبمرور الوقت ، أو عندما ينتهي اقترحت تغيير النشاط ، بتخصيص عشر دقائق أخرى لمزيد من (قدح الذهن) بغرض عمل ارتباطات واشتراكات جديدة وتحديد أكثر من مسار للحل المركز للمشكلة بدلا من التركيز على وجهة واحدة فى هذا الحل يمكن أن يتم هذا العمل فرديا أو جمعياً.

٤- مرحلة التقويم:

وفى هذه المرحلة تحذرنا (شالكروس) أن نكون محترسين من رفض الأفكار التى قد تكون مثمرة وذات طاقة فاعلة فى حل المشكلات .

ومع ذلك فتوصى بنوع من التفكير الحدسي إذا ما كانت الأفكار المنتجة كثيرة وموفورة ، فى محاولة للإقلال من كثرة الأفكار اعتمادا على ذلك الحدس . وفى الوقت ذاته فالفكرة الواحدة يجب ألا تزيح غيرها من الأفكار ، لكن لكل فكرة وجاهتها ، وصلتها بالمشكلة من وجه ما . وما دامت الأفكار مفيدة كلها فلا يمكن لإحداها أن تطرد غيرها تماما ، أو كلية . وبعامة فلابد من الحذر من هذا المسلك فى

التعامل مع الأفكار ، ولابد من الموازنة بينها جميعا ، ولابد من اختيار المعايير اللازمة للتقويم ، فهذا أمر فى غاية الأهمية فى هذه المرحلة ، مرحلة التقديم ، لأنه لا يصلح تقديم من دون إنشاء معايير مرجعية يكون على أساسها ، ويجب أن تكون المعايير معقولة ، حتى يمكن الموازنة بين الأفكار ، ويكون التفضيل بينها موضوعياً ومعقولاً ، وليس انطباعياً ، حتى نصل إلى الفكرة الصواب الفاعلة فى حل المشكلة التى بين أيدينا .

مرحلة التنفيذ :

وتتضمن هذه المرحلة أسئلة مهمة عديدة يمكن أن تثار ، أو يجب أن تثار مثل :

ما المطلوب إحداثه أولا ؟

هل ثم أناس آخرون يمكن أن يشاركوا فى التنفيذ ؟

ما الذي نحتاجه لإقناع الآخرين بالأفكار التى توصلنا إليها ؟ ....وهكذا .

وبعيدا عن تصميم هذا النموذج، وما فيه من مراحل ، فقد قدمت (شالكروس) عديدا من المقترحات المفيدة فى كيفيات التنفيذ فى داخل الصفوف المدرسية لبرنامجها ومدخلها بحيث تكون مقترحات مرتبطة بالمنهج الكلي المقرر ، ولا تكون شاذة عنه .

وقد اقترحت(كروس) أربع مراحل تعكس التقدم الذى يحرزه الفرد فى إبداعيته بشكل متزايد ، وهذه المراحل هى :

أ) مرحلة التكوين (البناء) :

وتتضمن التفاعل مع البيئة الجديدة والشعور بالأمن فيها بمثل ما يتعلم عازف البيانو – مثلا لوحة المفاتيح أولا ، والنوتة الموسيقية ، ثم يتعلم

مؤازرة أصابعه مع لوحة المفاتيح والنوتة ، وبعدها يتمكن من التحكم فى العزف .

ب) مرحلة المعايرة (المعيارية):

والهدف منها أن يكون الفرد واحدا من المتخصصين من دون أى فروق، ويكون للرفاق فيها أثرهم البالغ الكبير ، وقد يشعر الفرد بالشعور والوعي الذاتيين ، ويدرك الفروق التى قد تكون موجودة فى موقف التعلم ، أو بينه وبين غيره من زملائه . وفى حال عازف البيانو تبدو هذه المرحلة في محاولة التطابق فى العزف مع الموسيقا التى سمعها من قبل ، أى أن هذه تكون معيارا لعزفه الحاضر ، مع الأمل فى أن يميز المستمعون عزفه الخاص ، مع شدة الحرص على تقليد العازفين الذين يفضلهم .

ج) مرحلة المكاملة :

وفيها يشعر الفرد بضرورة أن يكون مختلفا عمن عداه ، ومحاولة تشبهه بغيره تسبب له ضيقا وفجرا وغير ذات فائدة ، ومن ثم يحاول أن يتخلف ، وأن يكشف ما يفرقه عمن سواه ، وما يميزه عنهم ليكون هو ذاته ، وليجد أسلوبه الخاص به الذي يفرقه عن الآخرين ، وبهذه المحاولة يثري الفرد بيئته وجهوده الفردية الخاصة ، ويقدم إسهاماته الفردية المميزة لبيئات الآخرين . ويكون الفرد فى هذه المرحلة الشعور بالفخر بتفرده وتميزه فى أسلوبه وشخصيته بدلا من التطابق مع أساليب الآخرين شخصياتهم . وتزداد ثقته بنفسه ، وتمكنه من خصائصها .

وفى حال تعلم البيانو تظهر هذه المرحلة فى جهود الفرد فى مكاملة أدائه مع النوتة الموسيقية المكتوبة ، لا المسموعة ، ويحاول أن يفسر

ما كتبه المؤلفون الموسيقيون تفسيرات خاصة به يعبر عنها عزفا ، مع الشعور بالتبادل الحادث بين ما كتبه المؤلفون ، وما يؤديه هو نفسه من عزف هو بمثابة الترجمة والتعبير الذاتيين لما هو مكتوب .

د) مرحلة التحويل (التحول):

وفى هذه المرحلة يدرك الفرد أنه لكي ينمو ، لا بد من أن يمضي قدما فيما يمارسه ، وفى النمو ذاته ، وأن يشترك بنفسه مع الآخرين ،ليزيد من الفرص اللازمة لتوسيع النمو وتعميقه . ويشعر الفرد فى هذه المرحلة بضرورة تغيير حياته ، وأسلوبه الذي يمارسه فى هذه الحياة ، وأن يحرص على كل ما هو سار وآمن فيها ، ويتحسب لكل ما هو خطر ومحزن ، وربما يتقدم الإنسان فى السلوك قدما . أو لعله قد يتراجع عن المضي والتقدم هو المقصود به ليكون هو التحول ، أو التحويل فى الحياة ، وأسلوبها. أما التقهقر فربما يكون مريحا لكنه لا يؤدي الى انجازات ذات بال ، وغير ذات قيمة .

وفى مثال تعلم البيانو الذي نعول عليه فى هذه المراحل ، وخصوصا هذه المرحلة الأخيرة التحويلة ، نجد الفرد يبتكر الموسيقا بنفسه ولنفسه ، وهو الذي يكتب (النوتة) ، ويعيد تنظيم النوتات التى كتبها غيره ، ويفصح عن رؤاه الخاصة ، ومعاينة الذاتية ، ويتناول أدوات موسيقية أخرى غير البيانو ليقدم بها رؤاه الموسيقية وفقا لمقادير فهمه لطاقات الآلات الموسيقية المتعددة ، ليبدأ بذلك دورة جديدة من النمو والنضج ،..... وهكذا .

ومما سبق يظهر أن هناك حاجة ماسة إلى نمو كل المهارات بكل أنواعها التى تدعم المنتوجات الإبداعية ،مع ضرورة التعمق النشط فى سبر أغوار تلك المهارات .

وظهر من ذلك النموذج الذي قدمناه أن عملية (حل المشكلات) تستخدم فى كل خبرة حيوية يومية معيشة لا بد فيها من التعامل مع عديد من المشكلات ، والتطابق معها ، وتناولها حتى لو لم يكن هناك من حلول واضحة لتلك المشكلات ، وهذا أمر عادي وتشير إليه المكتابات فى الإبداعية . ومهما يكن من أمر فنحن دوما فى مشكلات، ونحن دوما نسعى إلى الحلول شئنا أو بينا ، وعينا أو لم نع .

ومن المهم أن ندرك أن هناك أدوات كثيرة تعني بالإبداعية ، وحل المشكلات ، وهي أدوات يمكن جمعها كلها وإيجاد التناغم بينها لتكوين برامج عميقة لعمليات حل المشكلة إبداعيا .

ومن بين هذه البرامج التى عنيت بهذا الأمر ، ما قدمه (كراوفورد — ١٩٧٨) ، وهو برنامج يستخدم فى تصميم منتوجات جديدة من أساليب التفكير وطرقه لتحسين حل المشكلات ، وتطوير الإبداعية .

وقد استخدم فى هذا البرنامج متغيرين رئيسين أولهما (تعديل الصفات) ، و(نقل الصفات) (ديفيز –١٩٨٣).

وأول هذين المتغيرين يتضمن تحديد كل الصفات والسمات للموضوع أو للمتغيرات الموجودة فى الموقف الذي يتم تناوله وفحصه ، وتحديد أكثرها ثباتا واطرادا ، ثم تغيير الصفات الأخرى ،أو تبديلها بطرق مختلفة ،وبعدها تقاس الآثار ، بمثل هو الحال فى عملية التحقق من المتغيرات ضمن التجريب العملي ، تثبيت متغير مستقل ، ورصد الآثار التابعة وهكذا مع كل سمة (صفة — متغير) .

وقد صممت قوائم ، أو بطاقات ملاحظة لتكون بمثابة مؤشرات دالة على تغيير المتغيرات ورصد النتائج (أوسبرون — ٩٩٣) و ديغيز — ١٩٨٣) . وهكذا يمكن تعليم الطلاب الأسلوب العلمي فى التحقق من

الفروض ، ومن اختبار المتغيرات وآثارها التابعة ، أى محاولة توقع ما قد يحدث عند تثبيت متغير ما ، فى بقية المتغيرات .

أما نقل الصفات فيتضمن نقل الصفات (السمات) من أحد المواقف إلى مواقف أخرى ، بمثل ما رأينا فى الأسلوب العلائقي الذي قدمناه فى التفكير الشكلي التماثلي الذي يستخدمه المخترعون . وثم أساليب وآليات أخرى يتضمنها ما قدمه (فان جندي – ٩٨٤ ، ١٩٨٨) من أعمال .

استخدام برامج عمليات حل المشكلة إبداعيا :

إن ما قدمناه من برامج وأساليب يمكن استخدامها فى مواقف غير واضحة ، أو فى مشكلات لا تبدو لها حلول ، وتعد مشكلات فيها نوع من الصعوبة .

وحتى إذا بدأ أن هناك حلا لمشكلة ما ، فلا نستطيع دوما أن نتأكد أننا انتقينا الأسلوب الصحيح للحل الصحيح . ولا شك أن التنقيب فى الكتابات التي تتناول هذا الأمر ، تؤدي بنا إلي مزيد من التساؤل بخصوص مسألة النتائج الواضحة فى حلول المشكلات .

وهناك برامج عديدة لا تحصى للتدريب على حلول المشكلات ، ومعظمها مستمد جذوره من أصول معرفة فى كتابات الإبداعية وحل المشكلات وهذا ما قدمناه فى غير موضع من الفصول السابقة .

وقد قدم (بارنز – ١٩٩٢) كثيرا من الأدلة على فاعلية تلك البرامج ، كما أن كلا من (أسبورن) و(بارنز) و(شالكروس) فى مداخلهم سمحوا للمشاركين فيها أن يتناولوا مسألة اختيار القضايا والمشكلات التي يمارسون عمليات حلها إبداعياً .

ومثل ذلك المدخل التطبيقي الذي يمكن توليفه من كل ما فى المجال،

يمكن أن يجعل التعلم وثيق الصلة بالحياة وذا معنى ، وله قيمة فى نقل المهارات من موقف إلى مواقف أخرى . ومن الممكن جدا أن نولف بين يختلف الأساليب والمداخل وجعلها فى عمل واحد مشترك ذي قيمته واتساع وعمق .

وكما قلنا فإن هناك برامج عديدة فى هذا المجال ، وكلها يتضمن ، ويتناول مدى واسعا من الاستراتيجيات التي تحفز التفكير ، غير أننا لانزال في حاجة أن نفسهم كيف تعمل تلك البرامج . وهناك شروح متعددة أقيمت على أساس المدى الكلي للمنظورات السيكولوجية ، غير أن أهم ما فى تلك البرامج كلها أنها تلفت الانتباه . وتقدم كافة المساعدات اللازمة لمن يستخدمونها ، أو يشاركون فيها لكي يركزوا على الجوانب المتعددة للمشكلات أو المواقف ، وأن يتعلموا كيف يستخدمون الخطوات والتكنيكات المتعددة للتفاعل الخلاق ، أو التحليلي مع محتويات المشكلات ، وأن يزيدوا من دافعيتهم لكي يحققوا أهدافهم .

ولا شك أن هناك قليلا جدا من النظم التعليمية والتربوية ، ما يسمح للصغار أن ينخرطوا فى هذه الأنواع من الأنشطة التطبيقية في التعلم ، وخصوصا أنشطة حل المشكلات (بيركنز – ١٩٩٥) .

وإذا وافقنا (بيركنز – ١٩٨١) فيما ذهب إليه وروعيت الإبداعية على أنها أفضل أعمال الذهن ، فمن ثم فالمنهج التعليمي كله يكون فى حاجة ماسة الى أن يقدم لمستحقيه بطريقة تتناول كل جوانب الإبداعية ، وشتى جوانب نموها وتطويرها .

ملخص الفصل التاسع:

تناولنا فى هذا الفصل بعض البرامج التربوية المشهورة المميزة التى ثبت أنها تساعد الأفراد والمنظمات عبر العالم كله فى إنتاج أعمال إبداعية،

وهذا أمر يهمله كثير من النظم التربوية والتعليمية عبر العالم أيضاً .
وهناك كتابات كثيرة تناولت الأدلة الوافرة المقنعة على فاعلية تلك البرامج التى قدمناها فى هذا الفصل الذي تناول وفرة من المواد التربوية المكتوبة من مصادر متعددة وبرامج متنوعة .
ومن الممكن جدا أن نشرح فى سعة سيكولوجية ، الوظيفة التى تقدمها وتسهم بها تلك البرامج فى خدمة التعليم الإبداعي وعمليات حل المشكلات إبداعيا .

الفصل العاشر

التغلب على الصعوبات

يهدف هذا الفصل إلى إلقاء الضوء على المعوقات والعراقيل التى يراها المعلمون سببا فى جعل تدريسهم أقل كفاية ، وأقل فاعلية عما ينبغي أن يكون عليه .

وكثير من تلك المعوقات والعراقيل يجىء من خارج المعلمين ، وبعيدا عن تحكمهم ، ولا دخل لهم فيه ، وهذا ما يمكن استشفافه من الجدول الأتي :

جدول (١٣) العوامل الرئيسة التى يراها المعلمون مضادة للتدريس الفاعل (ن = ١٠٣٨)

مسلسل	المعوقات	٪
١	المصادر غير الملائمة	٥٢
٢	الزمن غير الملائم للإعداد	٤٨
٣	كثافة الصوف	٤٤
٤	زيادة الأعباء غير التعليمية	٣٤
٥	زيادة الحمل التعليمي	٣٢
٦	التكيف غير المناسب	٣٠

ويبدو من هذا الجدول أن أكثر المعوقات يدور على المصادر التربوية غير الملائمة ، غير أن هناك من المعلمين من يعبر عن معوقات أخرى أهمها عدم الأمن الشخصي فى النظام التعليمي الذي يعملون فيه . ويرونه من أهم المعوقات التى تكفهم عن الممارسات التعليمية الكافية والمثمرة . ولا شك أن تلك المعوقات تسبب ضغوطا لا يستهان بها على المعلمين ، وخصوصا إذا ما اتصل الأمر بأخلاقيات العمل التعليمي وتدني مستوياتها ، فهذا أمر يقتل فى المعلمين محاولة الاستمتاع بالتدريس والإبداع فيه ، بل يشعرون بأنهم يعذبون وهم يمارسون

التدريس ضمن وسط وإطار متدنية أخلاقياته ، فالضغوط أمور لا تصدق والانتقادات الإدارية إذا زادت عن حدودها المعقولة المقبولة تكون نوعا غير مقبول من الجور والظلم ، وتقيد حرية المعلم وتحد من إطار حركته المبدعة .

وما من معلم إلا يحب مهنته وعمله ، ويريد أن يبدع فيها ، لأنها حرفته، ومجال وجوده ، واصل حراكة الاجتماعي ، وهي حرفة لها مبادئها وأصولها التى يجب أن تكون واضحة فى أذهان المدراء والإداريين ،ورؤساء الهيئات والأقسام التعليمية ، وإلا فلن يكون هناك تدريس حقيقي عميق ، وستنقلب الأمور إلى شكليات إدارية،وتحفظات تناهية مخافة الوقوع فى أخطاء تيصيرها الكبار ، وكل هذا على حساب الإجادة والتعميق التعليميين ، وإهدار للثقة التي يجب أن تكونت متبادلة عميقة متنامية بين المعلمين ورؤسائهم ، وبغيرها فالضحية التلاميذ .

وثم من المدراء والرؤساء أناس دأبهم التعقب والتصيد ، والحفاظ على الشكليات الإدارية ، والمواعيد ، والانضباط . وكل ذلك لا شك يقتل حماس المعلمين القادرين على الإبداع ، وإن كان يريح نفرا من المعلمين الشكليين المتثلين للنظام ودواعيه ومطالبه ولوائحه .

وتغليب الحس والروح الإداريين على الروح الإبداعية فى التعليم يعد مأساة وأمرا محزنا ، أن يصر الإداريون على لوائحهم فى مهنة لا يدركون حساسيتها ، ولا طبيعة مواقفها فى الصفوف المدرسية المليئة بالعناصر الإنسانية ، وهي مواقف لا تحتاج نظرية المؤامرة ، ولا تقوم بفكر التفتيش ن ولا يفيدها أسلوب التعقب وتصيد الأخطاء ، وليس من صالحها بحال جعل التلاميذ عيونا على معلميهم لصالح الجهاز الإداري .

ولابد إذن من الانفتاح الذهني والتقدير الخلقي ، وزيادة الثقة في كفايات المعلمين ، وحذف نظرية الشك والارتياب والتوتر فى العمل التعليمي ، وبغير هذا فسيبخل المعلمون بكفاياتهم وسيضنون بجهودهم، وسيكرسون أنفسهم لمراعاة النظام الإداري على حساب الإجادة التعليمية ، وتطوير أذهان التلاميذ .

والتفتح الذهني يجب أن يكون محوطا بروح الصداقة ، لا من منطلق المعاداة وعدم التماس الأعذار ، حتى سبعين عذرا ، وقد تزيد ، وكل ذلك لصالح التلاميذ ، ومن ثم لصالح المجتمع ، ولصالح المستقبل.والمودة فى كل عمل تكشف عن المعجزات ، والترقب والتصيد يبطلان الأعمال .

وشتان بين معلم مبدع عامل بجد وإخلاص بدافعة عميقة من داخله ، وفى بيئة مريحة آمنة مطمئنة ، ومعلم يعمل بجد أيضا لكن لأجل ألا يقع فى خطأ ينتظر مدير تقليدي ليثير المشكلات ويكثر اللغط فى المجال ، ويجعل البيئة متوترة محبطة مليئة بالشكليات لا غير .

الأمن الشخصي :

من الأخطاء الكبرى فى حياة أى إنسان أن يحيا حياته خائفا من أن يخطئ خطأ واحدا ؛ لأن الأخطاء سمة الأحياء من الناس ، ومن دون خطأ لا يكون سعى إلى الصواب . ولو ساد الكون والواقع الصواب لما كنا فى عداد الناس ، بل كنا ملائكة ، وهذا غير حادث ، ولن يكون.

ومن البدهي أن الإنسان يضع اللوائح والقواعد لتسيير الحياة وتنظيمها ، وتعظيم فوائدها . لكن المحزن أن القواعد التي وضعها الإنسان بيديه تصير قيدا عليه ،بدلا من أن تكون ميسرات لحياته

,وتنقلب تلك القواعد واللوائح لتكون معطلات ، ومصاعب فى مسيرة الإنسان ، فهو يفكر فى وضعها ، وبعد فترة يفكر فى أساليب لانتهاكها واختراقها ؛فلم كانت من الأساس؟

ولكل فرد منا (أنا) فى داخله تتناقض أحيانا ، أو تتضخم أحيانا وتفخم المخاوف ، وتحيا فى ظروف مرضية مخيفة ، تخاف النظام ، وتخاف فى حال المعلمين من أن يكون الطلاب ماهرين بدرجة واضحة كبيرة .

والمتأمل فى وثائق المناهج التعليمية وخطط التعليم والتدريس بجد وفرة وفيرة من مجموعات الإجراءات التي تعكس أقدارا غير قليلة من الطموح ، لكن هناك أيضا أقدارا من التسلط الإداري والتحكم البيروقراطي المكتبي الذي لا يهمه الطموح ،بقدر ما يهمه الانتظام والرقابة والطاعة والانصياع ، وكل ذلك مضاد للتربية الإبداعية والتعليم والتعلم الإبداعيين .

والصراع بين الطموح التعليمي والتحكم البروقراطي، يفضي بالضرورة إلى انعدام الأمن الشخصي لدى المعلمين ، بل ويجعل المعلمين أنفسهم عوامل إحباط فى نفوس التلاميذ .

وقد أشار (ستور – ١٩٨٨) إلى أن المعلمين ، والأفراد بعامة – الذين ينقصهم الأمن الشخصي يعانون أعراضا مرضية تمتد من مهنتهم إلى جوانب كثيرة من حيواتهم ، والسبب هو كثرة اللوائح والقوانين والتحكم والزجر والتعقب .

والذي لا شك فيه أن تأمين الخائف أولى – إنسانيا – من إطعام الجائع . ومن ثم فلابد من حساب تكلفة الأمن ، وتكلفة البيروقراطية فيما يتصل بالمنتوجات التعليمية وبخاصة الإبداعية .

وبشعور بنقص كفايات المعلم ، وشعور المعلم بنقص كفايات تلاميذه ، هو شعور يزيد سلبية التعليم ، ويعمل في اتجاه مضاد للتقدم والتطوير والإبداع ، والتدريس للإبداع .

وكثيرا ما يفقد بعض المعلمين الثقة في ذواتهم بفعل التحكم الإداري البيروقراطي ، وهذا ينعكس في أداء المعلم في داخل الصفوف ، فيرتاب في تلاميذه ، ويشك في أدائه ، ولا يلتفت إلى ما يبدو من إبداعاتهم ، لأنه يحيا في حال من الشك والاضطراب .

والتضييق التعليمي على المعلمين ألا يغامروا ، وألا يجربوا أساليب تعليمية متنوعة عديدة ، هو سبب من أسباب انعدام الأمن الشخصي لدى المعلمين ، ويقتل روح المبادأة ، ويجعل الولاء التعليمي كله للنصوص التي تجليها وثائق المناهج وبرامجها .

وكما نوهنا من قبل فإن تنمية إبداعيات التلاميذ هي أمر ضد تحكم البيروقراطية التعليمية والإدارية ، وكلاهما في طرفي نقيض،والغلبة دوما للتلسط البيروقراطي . وبذلك يموت التخيل ، وتنعدم المغامرة ، وتتضاءل مستويات الكفاية في المهارات اللازمة لرؤية الشئ الواحد من منظورات متنوعة مختلفة ، لا من منظور واحد سلوكي إداري لا يؤمن بتعدد الرؤى ، ولا بتنوع الأفكار ، ومن ثم لا يبني الثقة لا في المعلمين ، ولا في المتعلمين ، وإنما يعاظم الانضباط مع اللوائح والنصوص والقواعد والنمطية ، ويعطل مهارات التواصل ، ويجعله شكليا محافظا ومتحفظا أيضا مخافه الخطأ .

لابد إذن من الحرية التعليمية والحرية في التدريس ، وحرية التفكير، وإعلان التفكير ، وحرية التعبير ، وبغير هذه الحريات في أشكالها ومجالاتها المختلفة لن يكون ممكنا بحال تنمية إبداعيات المتعلمين .

ومن أساسيات هذه الحريات أن يستكشف المتعلم لنفسه بنفسه الحدود التى تعوقه ، والممكنات التى يمكنه التحرك من خلالها بحرية ومن دون تعويق ، ولا نهر .

وتنمية الإبداعية تحتاج ، فضلا عن الثقة بالنفس ، والأمن الشخصي، والتفتيح الذهني ، والحرية ، تحتاج قدرا لا يستهان به من التسامح التربوي والتعليمي ، وتحتاج جهودا كبيرة لخفض التهديد ، بل إزالته ؛حتى تنفتح السبل أمام المعلمين ، وأمام تلاميذه إلى تحقيق الإبداع فى أهم معاينة ، وهو الحرية المسئولة المبررة ، والاختيار الواعي للسبيل المطروق مع تحمل المسؤولية الناجمة عن هذا الاختيار .

وبمثل ما تنقل أثار التدريب من موقف إلى مواقف مماثلة ، أو متشابهة، فإن الشعور بعدم الأمن يمكن أن ينقل من الخائف إلى غيره، ويصح الأمر (عدوى) ، أو(ميكروبا) منتشرا فى المجال ولا أحد يعرف مضاداته التى تقضي عليه ، ليَعود للمجال صفاؤه ، ونقاؤه وسلامته النفسية والصحية والذهنية .

وقد قدمت (شالكروس — ١٩٨٥) قائمة بعديد من العوامل السيكولوجية التى تعوق المعلمين والطلاب معا، ومن أهمها اعتياد الرقابة ، وتوقعات الآخرين ، والفشل فى الدعوى بكل المعلومات المتاحة ، وقلة الجهد ، وافتراض عدم القدرة على تنفيد اللوائح والحدود التعليمية ، والإنصياع الأعمى لها .

وكذلك فقد وجد (تورانس — ومايرز — ١٩٧٠) أن المعلمين الذين تتوافر لديهم الجوانب الإيجابية نحو الإبداعية ، هم الذين يرتكبون أخطاء ويتعلمون منها ، وليسوا بمعصومين مطلقا من الخطأ الذي لا يريده الفكر البيروقراطي ، ولا التسلط الإداري ، بل لا بد من الخطأ

في كل أنواعه التعليمية ، حتى تتعدد الرؤى وتعمل الأذهان ومتعدد المنظورات،المعوقات الاجتماعية :

١- التواصل غير التام بين المدارس:

عادة ما تعمل المدارس تحت مظلة واحدة من التعليمات والوثائق التربوية الموحدة في بعض المجتمعات . كما أن هناك مجتمعات تعمل فيها المدارس كل بخطته وبوثائقه الخاصة من تحت مظلة عامة للمجتمع التربوي الأكبر ، أو للحكومات الفيدرالية مثلاً ؛وهذا في المجتمعات فائقة التقدم،ولسنا — بالطبع- منها.

وبرغم ذلك فالتواصل بين المدارس من داخل القطاع الواحد ، أو في الحيز الجغرافي أو الإداري الواحد ، هو تواصل غير تام من حيث الأهداف التى تعمل وفقا لها المدرسة الواحدة من تلك المدارس ، فلا مدرسة تعرف شيئاً عن أهداف مدرسة أخرى حتى إن كانت مجاورة لها ، أو في الحيز الجغرافي ذاته ، وخصوصا فيما يتصل بإعداد التلاميذ في إحدى المراحل التي ضمن السلم التعليمي .

ومن المعلمين من لا يدرك خصال المراحل التعليمية الأعلى ، ويهمل في إعداد تلاميذ ، من ضمن أفعاله ، لما تتطلبه هذه المرحلة الأعلى من سمات في التفكير ، وما إن يذهب التلاميذ إلى تلك المراحل ، حتى يجدوا متطلبات جديدة لم تلق بذورها فيهم في المرحلة السابقة التي كانوا فيها ، فيعانون من الصعوبات الشئ الكثير حتى يعيدوا تلاؤمهم مع مقتضيات المرحلة الجديدة ، وقد لا يتلاءمون .

وكثيرا ما يكون التدريس في المراحل الابتدائية والمتوسطة (الإعدادية) مركزه على الأمور المحسة واللغة العيانية ، ثم ما إن يصعد الطلاب إلى المرحلة الثانوية حتى يفاجئوا بأكاديميات أعنف ، ولغة مرهقة

مجردة ، وتفكير أشق وأصعب . وهناك حلول كثيرة لهذه الفجوات ومن أهمها أن يعود المعلمون طلابهم أن يفكروا بأنفسهم ، ولأنفسهم وتحت قيادة المعلمين وبإشرافهم ، حتى إذا ل يكن مثل هذا الاعتياد مطلوبا ، ولن يعمل به في المرحلة الثانوية فيما بعد .

وكذلك فمن المعلمين من يجد جهوده تضيع هباء عندما يحرص على تشجيع طلابه على المشاركة فى المناقشات الصفية ، ولا يدوم هذا الحال فى المدارس الثانوية التي تظهر فيها طرق الإلقاء ومناصي التلقين . واستئثار العلمين بالكلام والتلقي السالب من المتعلمين ، الأمر الذي يحبط الطلاب ، ويبدو الإفادة مما اعتادوه ، ولم يجدوه مستمرا فيما بعد فى المراحل التعليمية الأعلى ،فيحدث الصدع فى نفوس الطلاب ، وهو صدع ناجم عن عدم التسيق ، ولا التلاؤم بين المرحلتين، وهذا كله نقص فى إحكام المنهج ، وخصوصا عند الانتقال من مرحلة إلى أخرى بل هو حاد حادث أيضا بين التخرج فى الجامعة ومقتضيات السوق وحياة العمل .

والحاصل أنه لا تواصل بين المدارس ، ولا بين المراحل ، ولا بين التعليم كله والحياة الاجتماعية . والمعلمون يعتمد بعضهم على بعض فى اتكالية واضحة ، ويفترضون أن ما ينقص الطلاب من مهارات فى مرحلة ما سوف يحصلونه فى المرحلة التالية ، وهكذا حتى يتخرج الطلاب فى الجامعة ، وهم صفر الأيدي والأذهان من المهارات اللازمة للتواصل الاجتماعي ، والتواصل اللازم فى الحراك المهني ، وتكون اللائمة دوما ، وبحق على النظم التعليمية التى تفتقد التواصل والتلاؤم بين صفوفها ومراحلها .

أولياء الأمور:

تختلف علاقات أولياء الأمور بأحوال المدارس وسلوك المعلمين باختلاف الوعي المجتمعي العام ، والوعي التربوي العام ، وكل ذلك رهن بالمستويات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية السائدة فى المجتمعات ، ورهن كذلك بالمتابعة والتواصل بين أولياء الأمور والمدارس .

وكل ذلك أيضا يفضي الى اتجاهات – وخصوصا فى البيئات الناضجة الواعية – عالية من لدن أولياء الأمور نحو أولادهم وأعمالهم المدرسية ،وسلوك المعلمين مع أولادهم .

وفى مثل هذه البيئات الناضجة اتجاهات يشعر المعلمون بالتهديد ، وضغط أولياء الأمور عليهم ، لمتابعتهم ما يدور فى المدارس من خلال أبنائهم ، ومن قد يترتب عليه من مواجهات بين أولياء الأمور وهيئات المدارس بما فيها من المعلمين وقد ينحو بعض المعلمين – والحال هكذا منحي تعليميا خطر ، وزائفا ، مفاده أنهم يعلمون لإرضاء أولياء الأمور واتقاء شرورهم ،برغم أن هذا قد يكون متصارعا مع حاجات النظام التعليمي ، ومع حاجات الطلاب ، وهذا ما قد يحدث بحدة فى الطبقات المتوسطة اجتماعيا ، وفى بعض المناطق الواعية تعليميا .

والمعلمون فى هذه المناطق يشعرون أن أولياء الأمور دوما مستاءون من أفعال المعلمين ، ولا يقدرون دوما ما يفعله المعلمون ، بل يطلبون المزيد من الجهود والفاعلية والنتائج ، وإذا نحا المعلمون منحى إبداعيا مع الطلاب أنهم المعلمون باللهو واللعب وإضاعة الوقت وتبديد الجهود فيما لا طائل من ورائها .

وكثيرا ما يتابع أولياء الأمور كتب أولادهم ودفاتر تدريباتهم

وواجباتهم. وقد يجدونها خالية من أي جهد يدل على حقيقة الفعل الجاد الذي يبذله المعلمون فى الصفوف مع الطلاب ، ومن هنا تثور ثائرة أولياء الأمور .

ولا يعترف أولياء الامور بجهود المعلمين إلا إذا انهمك أبناؤهم فى واجبات منزلية مرهقة ، وامتحانات دورية كثيرة مكثفة ، فهذا عندهم دليل على الجدية والعناية والإنتاج التعليمية ، فى حين أن ما يحدث قد يكون أمور سلوكية ، وتدريبات صماء للحفظ والتكرار الأجوف ، وليس للإبداع فيه من نصيب .

ومن المعلمين من يحاول خداع أولياء الأمور فيملي على الطلاب الواجبات ويمارس هو حلها ويكتبها الطلاب بعده ، وهم مجرد مساعدين له ، وهو الفاعل الحقيقي ، لكن هذا يغلق أبواب المواجهة عندما يتابع أولياء الأمور دفاتر أولادهم .

وبعامة فهناك صراع فى داخل المعلمين دوما بين طرق تدريس جديدة لا يدركها الطلاب ، وبين ضغوط أولياء الأمور ، والضحية هم المعلمون من وجهات نظر أولياء الأمور الأمر الذي يجعل العمل التعليمي يهمل مقتضيات التدريس ومحاجات الطلاب ومستوياتهم ، ويرضى متابعات أولياء الأمور ولو على حساب مداخل التربية والتعليم التى قد لا يستوعبها ولا يفهم مساراتها أولئك الأولياء .

وليس شرطا دوما أن تتوافق رغبات أولياء الأمور مع أهداف التعليم والتدريس ، ولا مع الممارسات الجارية فى الصفوف ، فدلائل الجودة والتعليم عند أولياء الأمور هي درجات الامتحانات وكثرة ساعات المذاكرة ، والواجبات المنزلية المتتابعة المكثفة وهذه أمور قد لا تكون صوابا عند المعلمين .

وقد يكون لازما مراعاة رغبات أولياء الأمور فى تربية أولادهم وتعليمهم، لكنها ليست مراعاة مطلقة ، ولا أساسية إلى حد التدخل البغيض فى مسار المنهج والتعليم والتدريس وممارسات المعلمين ، فهناك أولويات تعليمية تفوق رغبات أولياء الأمور ، وعليهم أن يفهموا ذلك حقا .

والطلاب بدورهم مضغطون ، وواقعون أيضا بين شتى رحى ، فإذا لم يشعر آباؤهم أنهم لا يؤدون أداء جيدا فلسوف يؤنبونهم وينحون باللائحة على المعلمين ، وإذا لم يؤدوا ما يطلبه المعلمون لام المعلمون البيوت والأسر وأولياء الأمور ، فالطلاب ملمون من الطرفين ، وهذا بدور قد يفيض أعباء تعليمية زائدة على كواهل المتعلمين ولا مبرر لها تربويا ، وليست موجودة فى خطة المنهج والتعليم .

ولابد إذن من خلق حال من التلاؤم والتواصل الجيد بين أولياء الأمور والمعلمين ، ولابد من أن يسعدوا بأولادهم تعليميا ، ليطمئنوا على مستقبلهم ، وعلى المعايير التعليمية المرتفعة التى تزيد من تربية الأبناء وتعليمهم .

وكما قلنا فالصلات بين أولياء الأمور والمعلمين متوقفة جودتها وفاعليتها على نوع ثقافة أولياء الامور ذاتها ، ومستويات كفايات المعلمين ، وتفتح النظام التعليمي . ومهما يكن من أمر فثم اتجاه تعليمي متزايد يوما بعد يوم لأخذ متابعات أولياء الأمور فى الحسبان فى تعليم الأولاد ، وخصوصا فى المجتمعات الغربية الرأسمالية والأمريكية .

ولا خلاف على أن العلاقات الجيدة بين أولياء الأمور والمدارس ميزة لصالح الطلاب ، ولصالح المدارس ، ومعايير الأداء ، ولصالح المجتمع كله وخصوصا فى حاضره ومستقبله القريب .

٣- الزملاء:

لا يشعر المعلمون فى مدارسهم بمدى حريتهم فى العمل المدرسي حتى فى داخل المدرسة ذاتها ، لأن كل معلم أخر يتحدث عما يفعله ، وما فعله ، وكل يحاول أن يجعل أفعاله فى أبهى صورة أما ضم زملائه ، وكأنه يعمل من أجلهم ، أو لإرضائهم ، وهذا من أحد القيود المدرسية التى تفرض على المعلم أن يتحدث بدوره عما يفعله على نحو أو آخر وبغض النظر عن مستوى إجادته ، ومستوى جود إنتاجه ، لكنه يفعل.وكذلك الجميع يفعل!!

ومما سبق ليظهر أنه حتى المعلمون أنفسهم لا يرى بعضهم إلا من منظور المواد الدراسية التى يتولاها كل منهم ، وهذه رؤى ضيقة لا تعبر عن مجمل إبداعات المعلمين وجهودهم ، ولا عن إبداعات الطلاب بدلا من تبني رؤى متكاملة تتكامل فيها كل الجهود المدرسية ، وكل الآراء التعليمية بدلا من أن يتخذ المعلمون موقفهم التى تشبه مواقف التلاميذ فى الصفوف المدرسية .

المصادر التربوية والتعليمية:

لا شك أن المعلمين يعملون دوما تحت ظروف مليئة بالصعوبات ، لا في نظام تعليمي بعينة ، بل فى كل نظام تعليمي وفى كل مجتمع ، ومهما يكن تقدم المجتمع ونظامه فثم صعوبات وإن تكن نوعية لكنها تظل صعوبات ، وفى ظروف مرعبة ، أو مروعة تعليميا وتربويا .,

ومن أهم الصعوبات وأبرزها وأشهرها ما يعود إلى مصادر التدريس غير الملائمة وقلة الزمن اللازم للإنجاز ، والتدريس فى صفوف مكتظة بالطلاب .

١- **مصادر التدريس غير الملائمة :**

يشكو المعلمون دوما من قلة المصادر التدريسية ، وعدم ملاءمتها لما يريدون وعدم وفائها بما يريدون ، ومن أبرز ذلك النقص ما يظهر في معامل العلوم ، ومعامل الرياضيات ومعامل الجغرافيا ، وكافة المعدات والمعنيات اللازمة للعمل التعليمي في المواد كلها في المدرسة الواحدة ، وفي المدارس جميعها ، فضلا عن عدم وجود المواد اللازمة ، وعدم جودة الكتب المدرسية . وربما يعود ذلك في الأغلب الأعم ، إلى قلة الإعتمادات المالية ، ونقص التمويل مع كثرة المطلوبات التدريسية وكثرة المدارس ، وزيادة أعداد التلاميذ .

ودائما ما يقول الإداريون المسئولون عن التمويل المالي أنه لا توجد أموال ، وهذه عينة ما يقوله الإداريون العرب : (البند لا يسمح) ، أو (لا توجد ميزانية) ، لتلبية ما يريده المعلمون .

وكثيرا ما يريد المعلمون أن يقدموا أمورا وأشياء جديدة لتلاميذهم ، وهي أمور تقتضي أن ينفق عليها ماليا ، لكن هذا الإنفاق غير موجود، والموجود منه غير كاف ، ومتنازع عليه بين جهات متعددة في داخل المدارس . وربما يضطر بعض المعلمين إلى إشراك تلاميذه في مثل هذه الأمور ، لكن هذا يثير حفيظة أولياء الأمور وهم ودافعو الضرائب في المجتمع ، في مقابل الوفاء بمثل تلك المتطلبات التعليمية والتدريسية، لكن المدارس عاجزة حقا وفعلا عن التمويل ، ومن هنا فإن مبدأ (مجانية التعليم) في التربية العربية يصير في خطر ، ويفقد مغزاه في هذا الظروف ، ويصير التعليم مكلفا غاية التكلفة .

وبرغم نقص المصادر والأموال ، وهي ظاهرة لا خلاف عليها ، ومحال القضاء علها في أس نظام تعليمي ، لكن القضية الأهم فيها أنها مسألة

تخضع للاولويات التعليمية على المستويات كلها : مستوى المدرسة ، والحكومة ، والمحافظات أو الولايات ، والمجتمع عموماً ، وهذا ما ناقشه كل من (تورانس – ١٩٧٦) ، و(ستين – ١٩٨٤)
ويبدو التناقض جليا بين ما تتنادى وثائق المناهج التعليمية النظرية والواقع الفعلي التعليمي ، فالمنظرون في واد ، والمنفذون في أودية أخرى ، والواقع أكثر سوءا مما هو عليه الحال في الوثائق؛ فالنقص باد في أساسيات الأعمال المدرسية من أوراق ، وأقلام ومعدات ، وطاولات ، وسبورات ، وأجهزة عرض ؛ومن ثم فهناك نفاق تعليمي باد في قول ما لا يمكن فعله ، وفي فعل ما لم يقل .

٣- مشكلات الزمن :

من أبرز الآفات التي ابتليت بها النظم التعليمية آفة الحصص المدرسية وتحديد الزمن اللازم لكل جرعة تعليمية في كل مادة دراسية عبر اليوم المدرسي كله . وأعداد الطلاب تتزايد ، والمواد الراسية متسعة وعميقة ، والمطالب كثيرة ، والأهداف والحصة المدرسية هي منذ أزمان بعيدة خلت لا تتجاوز الخمسين دقيقة بحال ، إن لم تقل .
وهناك ما يمارسه المعلمون من النصح والإرشاد ، والتوجيه والضبط ، والتنظيم ، والمناقشات ، والشروح ، والعروض العملية وكل ذلك مطلوب في زمن محدود مسبقاً .
وهناك النصاب المدرسي للمعلمين الذي يثقل كواهلهم نهارا ، ويحتاج زمنا طويلا في إعداده ليلا ، أو مساءا ، أى أن هناك أحمالا زائدة؛ والزمن هو الزمن ، ومطالبة المعلمين أن يبذلوا المزيد لا تتوقف ولا شيئ يتحقق ، ولا أحد يسأل : لماذا ؟ ولا أين الخلل ؟
والتعليم ليس فقط هو ما يحدث في الصفوف ، بل إن له وجوها

اجتماعية أخرى غير الوجه التعليمي ، وهذه بدورها تحتاج زمنا فى التعامل الإنساني مع كائنات إنسانية ، وفى أجواء إنسانية لا صناعية آلية .

وليس المعلمون كائنات مفصولة عن مسؤولياتها العائلية والأسرية التى تتزايد ، وتتعقد يوما بعد يوم ... وتحتاج زمنا فمن أين يوفون هذه المسئوليات أزمانها ، ويوفون للتعليم أزمانه ؟

والأهم أن هناك حاجة متزايدة إلى مزيد من الزمن ، أو إلي الإقلال من الطموح ، أو الكف عن المطالبة بالمزيد منه.

٣-كثافة الصفوف الزائدة :

وترتبط كثافات الصفوف بعوامل كثيرة منها الحال الاقتصادي للمجتمعات ، وزيادة أعداد الطلاب ،وقلة الأماكن ،وارتفاع تكلفة إنشائها وإعددها وتجهيزها ، وزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم .

وفى النظم الغربية أوروبيا وأمريكيا قد لا تزيد كثافة الصف الواحد عن عشرين طالبا كحد أقصى . لكن هذا ليس هو الحال فى النظم التعليمية العربية ، وخصوصا النظام التعليمي المصري الذي زادت كثافة صفوفه عن كل تصور ممكن .

وتمثل كثافة الصفوف الزائدة عبئا على المعلمين من زوايا عديدة منها العبء التنظيم والإداري والشرح وفرص الفهم ، ونظم التقويم . وإذا ضم إلى الكثافة الزائدة ضيق وقت التعلم ، وقلة الزمن المتاح ، وعدد المواد المدرسية ، فلنا أن نتصور مستوى المنتوجات التعليمية ، ولا يحق لنا والحال هذا أن نتحدث عنه تنمية الإبداعية فى ظروف كهذه.

وبعامة فالأعداد الكثيرة فى الصفوف مرهقة مشتتة ، ومعوقة تماما أي

عمل ينحو نحو التربية الإبداعية وتنميتها لدى التلاميذ ، بل على العكس من هذا تسبب كثيرا من المشكلات النظامية والإدارية - والصحية والنفسية أحياناً .

وقلة أعداد التلاميذ في الصف؛تعين المعلمين ، كلا في تخصصه ، أن يكرسوا وقتا مناسبا لكل طالب في الصف ، وأن يبذلوا كل ما في طاقاتهم الإبداعية معلمين وطلابا ، وتجعل الجميع مرتاحا غير متوتر، ولا متضجر ، وتسمح للمعلمين أن يتعاملوا مع طلابهم كأفراد، لا ككتل بشرية ، ولا كمجموعات ، بل يمكنهم تقسيم الصف تصنيفات كثيرة وفقا للقدرات والميول والاتجاهات ، وهذا أمر لا يمكن حدوثه بحال في حال الكثافات الزائدة المرهقة .

ومن الشائع تعليميا ، والمقرر نظريا ومثاليا ألا تزيد أعداد الطلاب في الصف عن عشرين طالبا ، وهذا معدل يتيح للمعلمين زيادة المستويات الأكاديمية المعرفية للطلاب وتعميقها ، وتجويد التدريس ، وتنويع التعامل مع كل طالب على حده .

وقد قارن (برود فوت وزملاؤه – ١٩٩٣) بين المدارس الإنجليزية والمدارس الفرنسية في هذا الصدد؛ فوجدوا أن أقصى عدد يستطيع المعلمون البريطانيون التعامل معه في الصف الواحد هو ثلاثون طالبا ، في حين أن أقصى عدد في الصف المدرسي الفرنسي هو عشرون طالبا، حتى يمكن أن يكون هناك تجانس معقول بين الطلاب .

٤- الأعباء الإدارية الزائدة :

الروح البيروقراطي هو أبرز المشكلات الإدارية التي يواجهها المعلمون في النظم التعليمية كلها وخصوصا إذا ما اتصل الأمر بمسألة تنمية الإبداعية لدى التلاميذ , والبيروقراطية آفة مضادة لكل منحى إبداعي

، وهي ضد الإبداعية على طول الخط ، وهما طرفا نقيض.
كثير من المعلمين قد اختار مهنة التعليم لحبه إياها ، وتمتعه بها ، لكن البيروقراطية التربوية والإدارية تفقدهم حبهم للمهنة وحماسهم لها، بل وتجعلهم يتمنون لو كانوا أصحاب مهن أخرى أكثر حرية وتسامحا وأقل قيودا عما هو الحال في مهنة التعليم . وكثيرا ما يضج المعلمون مللا وضيقا من التحكم الإداري والتسلط غير المبرر ، والتعقب غير ذي المعنى ، ومن الحرص على شكليات العمل أكثر من العمل على تجويده ، وكل ذلك على حساب بذل الجهد في التدريس ، واختزال وقته لصالح التسلط الإداري والتبعات الإدارية .

٥- التكيف غير المناسب :

ويقصد به عدم المناسبة بين البيئة والجو التعليميين ، ونوع التدريس المطلوب إيجاده وإحداثه ، أو الحادث والجاري فعلا ، وخصوصا في أمور المعامل اللازمة للتدريس ، والمعينات التعليمية ، ومصادر التعليم اللازم توافرها في المدارس . وعادة ما تكون الصفوف بعيدة عن المعامل فضلا عن قدم أجهزة المعامل ورداءتها ، وسذاجة المعينات وتقليديتها وطول العهد بها من دون تحديث وبغير تجديد ولا تطوير .
وليس ممكنا بحال للمعلمين أن يمارسوا – في البيئات العربية مثلا – تدريسهم في المتاحف ، والأماكن التاريخية ، ومواضع الأحداث الجارية ، ولا مكتبات الوثائق الرسمية للدولة . وكذل ذلك غير مسموح به إلا على سبيل الرحلات ، ومرة واحدة كل عام إن لم يكن كل عامين أو أكثر .
ويرى كثير من المعلمين أن خلق بيئة تعليمية أكثر راحة ويسرا ، أمر ممكن وليس محالا ، ولا صعبا ولا يحتاج إلا سعة أفق ومزيدامن الثقة

فى المعلمين ، وبهذا يستطيع التلاميذ أن يروا عيانا المواد التى تدرس لهم ، بدلا من أن يسمعوا عنها ، أو يقرأوا عنها ، وخصوصا فى العلوم والجغرافيا والفنون وما شابه ، مع ضرورة توفير عناصر الأمان فى كل الأحوال والظروف .

ويتنادى كثير من المعلمين بمصادر تعليم متعدل على سبيل الاستوديوهات عالية التجهيز والإعدادي تعليميا ، والمدارس أحق بها من الشركات الخاصة فى الدول ، والمسألة هي الإنفاق التعليمي لا غير فضلا عن نوع النظرة لمجريات العمل التعليمي وأنواع النمو غير النمو الأكاديمي المعرفي .

ويرتبط بالتكيف غير المناسب سعة الصفوف وتجهيزاتها الفيزيقية ورصابتها ونظافتها ومحتوياتها وأنواع الطاولات والمقاعد فيها ، وفى بعض الأحيان نوع المفروشات على الأرض فى الصفوف ، بحيث تناسب أنواع الأنشطة التى ستؤدي فى الصف لكل مادة دراسية ، والحادث أن الصفوف مجرد أماكن وفراغات لا غير ، مما يجعلها أماكن مكئبة مسببة للإحباط واليأس وغير آمنة وغير صحية ، ولا تتيح حرية الحركة فيها ، فضلا عن الضوضاء الشديدة .

<u>**تأثيرات المعوقات على المعلمين :**</u>

لا شك أن كثرة المعوقات وعمقها وتنوعها؛ يترك فى مشاعر المعلمين ونفوسهم آثارا يصعب محوها بسهولة . وفى العادة فإن هذه المعوقات تعمل فى طريق معتاد للتدريس ولكل ما هو جديد ومتطلع ومغامر وخصوصا إذا ما كنا بصدد الكلام عن التدريس للإبداعية .

ولا خلاف على أن ذهنية التدريس للإبداعية مضادة لذهنية التقليدية والبيروقراطية الإدارية المعروفة فى النظم التعليمية ، وكما قلنا فهما

طرفا نقيض ، مما يثير الشك فيما تشير ، وتدعو إليه وثائق المناهج وخططها وبرامجها ، وما يقال فى الكتابات التربوية عموماً بخصوص الإبداع والمبدعين والإبداعية .

ومن الواضح أن المعلم الجيد الفاعل الناجح هو الذي يحافظ على توازنه فى وسط هذه التضاربات والمتناقضات جميعها . وهو الذي يتوازن ويوزان بين الحب والغيظ ؛ حبه للمهنة ،والغيظ من الوسط ،وبين الطموح فيها واليأس مما يحوط بها .

وكون المعلم معلماً يعنى أن يكون هادئاً ومنضبطاً وقادرا على الضبط والسيطرة والتحكم ، ولا يتيح لعوامل التعب والإرهاق واليأس أن تغلبه وتطغي عليه ، ولا تزيد ضغوطها فيه سواء لأجل سلامته الصحية ، أم لأجل كفايته المهنية . ولا بد له من أن يدرك مجال عمله فى صورة كلية برغم وجود بعض النقاط المزعجة المنفرة فى هذا الإطار الكلي . ويجب أن يحب عمله إلى أقصى درجة ممكنة ، وطلابه إلى أقصى مدى ممكن ؛ فبغير الحب فى هذه المهنة لن يكون إنتاج ، ولن يكون إنجاز ، وإلا فيعلن يأسه السريع الدائم من المهنة.

وممارسة التعليم معناها الحياة فى خضم من المشكلات التى لا تلقي لها حلولا مرضية كافية ، ومعناها التعرض للألوان من الشكوك والتحكمات والشكليات المثبطة للمهمة ، والتناقضات والتضاربات التى لا تنتهي فى كل يوم وطوال عمر هذه الممارسة . إن طبيعة التعليم والتعلم هي طبيعة المعضلات ذاتها والتناقضات ذاتها ، وهذا ما يجب على المعلمين أن يدركوه ، ويفهموه ، ويتسلحوا له ليواجهوه .

وفى وسع المعلم أن يعتمد على إمكاناته الخاصة للتغلب على ما يصادفه من معوقات ومشكلات . لكن الحلول الفردية لا تقيم نظاما

تعليميا ، ولا أي نظام اجتماعي آخر . غير أن المسألة الأهم هي رغبة المعلمين فى الحلول الفردية ، وجهل النظام الإداري بالمعوقات وعدم قدرته على التغلب علها ، واكتفائه بشكليات الممارسات ، والرضى بإنفاق الوقت والجهد فى روتينيات لا طائل من ورائها ، وفى أعمال بالية تافهة مبتذلة وغير أصلية ، وغير خلاقة ، ومحاولة الالتفاف حول المعضلات بدلا من اقتحامها وحلها من الجذور لصالح التعليم .

وعامة الناس فى المجتمع يتنادى دوما بما هو أفضل تعليميا ، وبما هو أعمق ، وبما هو جديد . وفي يقيننا أنه لو رأى الجمهور فى المجتمع نظما تعليمية جيدة فاعلة مثمرة ناجحة ، فلن يبخلوا عليها إنفاقا ودعما .

التطابق والتعامل مع المعوقات :

كثيرا ما تختلف طرق المعلمين وأساليبهم فى التعامل مع المشكلات التى تصادفهم فى تدريسهم وبخاصة التدريس للإبداعية . فمن المعلمين من يصطدم بالأهداف الرتيبة الشكلية ، ومنهم من يصطدم بالبيروقراطية ويناوئها علنا . وعادة ما يكون سلطان البيروقراطيين أقوى وأشد قهرا من صيحات المعلمين وشكاواهم ، والغلبة دوما فى المجتمعات التقليدية للنظم واللوائح والتعليمات والتعميمات لا غير .

والخطأ فى إطار التعميم واللوائح أفضل عند البيروقراطية ، وعند البيروقراطيين ، من الصواب من خارج الأطر البيروقراطية المتسلطة .

ونظرا لهذه البيروقراطية يغلب أن ينتشر ما يسمى بالمنهج الضمني ، أو الخفى ، أو المستتر . ويغلب الالتفاف على النظم واللوائح والعقبات بطرق راجعة فى أساسها إلى كل معلم منفردا على حده ، وخصوصا من لدن المعلمين أصحاب المواهب والرؤى وذوي الاتجاهات التعليمية

الواضحة المؤسسة على فكر فلسفي رصين ، وليس كل المعلمين من هذا الصنف الواثق الجرئ ، والأغلب أن الغالبية العظمى من المعلمين فى خلل البيروقراطية إيثار للسلامة .

أما أولئك الذين لهم رؤى مضاده فغالبا ما يمضون فى طرق مضادة للأهداف السلوكية والمعايير الشكلية الحتمية ، والأداء المكرور ، والظروف المحبطة ؛ وهم فى كل أحوالهم يتحدون كل المثبطات ، ويفكرون فى اتجاهات متباعدة ، غير تقاربية ، برغم ما يتعرضون له من نقص فى الموارد ، وقلة، ورادءة فى المصادر .

وقد يلجأ هؤلاء المجيدون إلى استشارة إخصائيين معروفين تربويا وسيكولوجيا، ليطمئنوا على مسلكهم ، وسلامة ما يفكرون فى عمله ، ومن ثم يكتسبون قوة دفع كبيرة تخصهم على الالتفاف حولِ المعوقات ، ويزداد وعيهم بأن السبل التى اختاروها هي سبل إبداعية وغير تقليدية ، لأنهم يفعلون الأمور على أنحاء مختلفة عما يفعله الأخرون، وينظرون نظرات عميقة متنوعة مختلفة ، وبطرق مختلفة لكل نوع من أنواع المعوقات ، ويبذلون جهودهم فى حلولها وفي جعل التعليم والتعلم لدى تلاميذهم ومعهم عملا إبداعيا مليئا بالتخيل والاستثارة للتلاميذ .

ملخص الفصل العاشر:

ثم مشكلات ومعوقات كثيرة يدرك المعلمون آثارها السلبية على تدريسهم للإبداعية ، وتدريسهم بصفة عامة . ومن أبرز تلك المعوقات نقص فى المصادر ، وقلة فى التحويل ، ونقص فى المواد التعليمية . وكذلك فهناك شعور عام بين المعلمين بضيق وقت التدريس وعدم كفايته فى تنفيذ ما هو مطلوب فى حال التدريس للإبداعية ، والإعداد

لها , وتلبية مطالب الطلاب ومناقشاتهم وحاجاتهم ، فضلا عن الوفاء بالمطالب الإدارية المدرسية . وتعد مشكلة التدريس فى الصفوف ، فضلا عن سوء إعداد الصفوف ذاتها لما هو مطلوب من التدريس للإبداعية ، وهذه أمور تزيد من الصعوبات فى هذا السبيل .

وكم من المعلمين اختاروا مهنة التعليم والتدريس عن حب واقتناع ، وعن رغبة فى العطاء وخصوصا فى التعامل مع الأطفال والصغار من التلاميذ والشباب ، غير أن الواقع العملي لمهنة التدريس زادهم- بمرور الزمن- شعورا بالضيق منها ، ورغبة فى تركها إلى غيرها من المهن ، لا لعيوب فى المهنة ذاتها ، وحدود وتضييقات لا نهاية لها فى الإدارات المدرسية ، وخصوصاً الفكر البيروقراطي المتحكم الذي هو نقيض كل دعوة للإبداع والتدريس الإبداعي ، وهذه البيروقراطية لا تزال تتمدد وتتحكم فيهم لتأخذ المعلمين بعيدا عما أرادوه ، وأحبوه، ورغبوا فيه ، بل زادتهم ضغوطاً فوق ضغوطهم الاجتماعية ومسؤولياتهم الأسرية . ومن غير المعقول ، وغير الممكن ؛الموازنة بين مطالب التدريس ، ومطالب الفكر الإداري فى المدارس .

وكل ذلك يصيب المعلمين بالإحباط ويكف كل محاولاتهم للإجادة ، ويصيب علاقات المعلمين بأولياء الأمور بالسوء والتوتر والضرر ، ويقلل من هيباتهم لدى أولياء الأمور الذين لا يكفون عن المناداة والمطالبة بمزيد من التجويد فى أداء أبنائهم ، فكيف يكون هذا التجويد فى وسط ظروف صعبة لا يدري عنها شيئاً أولياء الأمور ؟

الفصل الحادي عشر

الحوائل دون تنمية الإبداعية

ناقشنا فى الفصل السابق عديدا من أبرز المعوقات التى تقف فى سبيل التدريس للإبداعية ، وهي عقبات تجد أصداء لها كثيرة فى المتعلمين أطفالا ، وتلاميذ ، وطلابا .

وفى هذا الفصل محاولات لاستكشاف مزيد من العقبات والحوائل التي توجد ضمن سمات المدارس وملامحها ، وفى الحياة المدرسية والجامعية ، ويراها المعلمون كوابح ضارة بالتدريس عامة والتدريس الإبداعي على وجه الخصوص وتكف الطلاب والمتعلمين فى سعيهم نحو الإبداع ، والإبداعية . وهذه الملامح الجديدة لهذه المعوقات الأخرى يمكن تقديمها بإيجاز فى الجدولين الأتيين :

جدول (١٤): أبرز معوقات تنمية الإبداعية من وجهات نظر المعلمين (ن : ٩٧٣)

مسلسل	المعوقات	٪
١	البيئات غير المحفزة	٨٣
٢	الأسر غير المشجعة	٧٣
٣	تشجيع الأعمال السريعة	٦٦
٤	القياس بالامتحانات المعروفة	٦١
٥	ضغوط جماعات الرفاق	٥٣
٦	تأكيد الفروق بين العمل واللعب	٣٩

جدول (١٥) : مزيد من معوقات تنمية الإبداعية:

مسلسل	المعوقات ومجالها	٪
١	الوجدانيات الشخصية : خوف التلاميذ من ارتكاب الأخطاء – خوف المعلمين من التسامح مع الجهل والسماح بوجوده – ضبط الصفوف من خلال مشاعر الخوف – ضغوط الرفاق – النقد الدائم – التوقعات المتزايدة – أو غير الملائمة – الاتجاهات الجافة – نقص الاهتمام أو الفهم .	٥٨
٢	العوامل المعرفية فى المهمات التعليمية : المدخل الإقصائي الوعظي – افتراض الرأى الواحد والفكرة الواحدة فى النظر إلى الأمور – الخطط الرسمية الشكلية – الامتحانات التقليدية .	٢٥,٨
٣	العوامل البيئية : البيئةالفيزيقية الفقيرة – نقص المصادر – قلة المعدات وتعطل الموجود منها وقدمه – ضيق وقت التعلم وتكدس المهمات – القواعد والتعليمات غير الضرورية .	٢٩

اتجاهات الآخرين وسلوكهم

ونقصد بها هنا الاتجاهات السالبة التى يراها كثير من المعلمين من لدن بعض الآخرين التربويين ، وتكون مضادة للعمل فى التدريس وفقا للإبداعية . ويقوم هؤلاء المعارضون على فرض معاييرهم الصارمة وهي فى الأغلب معايير علمية تقنية صلبة ، على تلاميذهم ، وهم بذلك ينطلقون من افتراض محددة مفادة أن الطلاب يؤدون أداء أفضل إذا ما عوملوا معاملة جادة ، وأن هذه الجدية هي التى ستنضر ما فيهم من إبداع يؤدي إلى أعمال إبداعية .

وفساد هذا الافتراض مركوز فى مسألة القيود الصارمة ، والجدية المفروضة لخلق دافعية خارجية لدى الطلاب وهذه أمور تتنافى تماما مع الطبيعة الحرة للإبداع ، ومع خطأ التنميط الذي يؤدي إليه ذلك الافتراض ، والتنميط ليس هدفا ، ولا أسلوب عمل لدى الأفراد المبدعين .

وهذا التنميط يتضاد أيضا مع فكرة الوعي بالذات وتقديرها ، ومع مفهوم الذات وتحقيقها بالوسائل الخاصة الفردية ، وهي تختلف قطعاً من طالب إلى غيره ، وليست من قبيل التمكن المعرفي من نظام معرفة أكاديمية لها وعملياتها ، بناء وتركيبا وتحققا .

ومن بين الكبار أولياء الأمور الذين يرون إبداعات أبنائهم كما لو كانت نتاجات لهو ولعب ، لأن أولياء الأمور درجوا على أن التعلم هو كتاب، وقراءة ، وواجبات منزلية ، وامتحانات ، ودرجات .

والاستغراق المفيد عند الكبار هو الاستغراق فى القراءة، ولساعات طويلة كثيرة ، أما ماعدا ذلك فهو من قبيل الشرود وإضاعة الوقت ، وسبب لانحدار المستوى وربما الرسوب فى الامتحانات .

وعادة تكون المذاكرة شيئا بغيضا فى نفوس التلاميذ ، ما لم يشعروا بحاجاتهم إليها ، وما لم ينغمسوا فيها طواعية ، وبشغف واهتمام، وبدافعية تجئ من دواخلهم ، وبمعاييرهم الذاتية ، لا معايير الكبار ، ولا معايير النظم ، ولا معتقدات أولياء الأمور .

وينادى بعض المعلمين بعقد لقاءت بين المعلمين وأولياء أمور الطلاب الذين تظهر عليهم ، أو تثبت فيهم مخايل الإبداع والإبداعية ، ليبصروهم بكيفيات التدخل ، أو المقاطعة ، أو المساعدات الواجب أن يتخذوها لأبنائهم ، وما لأبنائهم من سمات قد لا يدركها الآباء أنفسهم ، حتى لا يكون هناك ضغط ولاقسر ؛يحولان دون تطوير إبداعية أولئك الأبناء ، ولو عن غير قصد من ذويهم .

وفى أحيان محددة يحتاج الطلاب إلى أن يجعلوا خيالهم مثبوتا ، ومتوجها عاملا ، لكن من أولياء الأمور من يقفون فى وجه هذه الحاجات وقليل فهم من يقدم الدعم والعون والمساعدة لأبنائه ، ويفسح لهم المجال ويتيح الفرص والإمكانات لمثل هذه التنمية .

وثم مسألة مهمة فى هذا الصدد يثيرها سؤال مهم أيضا : هل المنتوج النهائي للطالب المبدع ، هو حقا من إنتاج الطالب نفسه لا غيره ؟

والإجابة عن هذا السؤال تثير – ثانية – معنى الإبداع ، ومعنى المنتوج الإبداعي ، كما تثير سؤالا أخر هو : من أى وجهة نظر يمكن ، أو يجب الحكم على الإبداع فى منتوج الطلاب ؟ وكذلك ما دور المعلمين فى الحال هذا؟

هل هو الحكم ؟

أو هل هو التقاط الأفكار المبدعة ، ولو كانت صغيرة ، ثم إتاحة الفرص الكافية اللازمة لتطويرها وتعميقها ؟

وأيسر الإجابات اتساقا ومناسبة للإبداعية أن يرى المعلمون الإبداع من وجهة نظر الطالب نفسه ، ومن منظور اعتزاز الطالب بعمله والشعور بملكيته إياه ، وأن يثيروا أفكار طلابهم ، وينموها ، لا أن يمسكوا بأسنة الأقلام ، والألسنة ، ليجعلوا الطلاب يفعلون ما يريده المعلمون أنفسهم .

وليس من دور المعلم الذي يتعامل مع التلميذ المبدع أن يستكمل له نواقص إبداعية التى ربما نسيها التلميذ ، وهو يعمل ، أو ربما لم يرها لازمة فى إبداعية ، كأن يذكر المعلم التلميذ الذي يرسم لوحة ما — مثلا — نقطة ، أو أرنبا ، ونسى التلميذ رسم الذيل ، أو الأذن ، أو أي ملمح للحيوان المرسوم ، أو الظاهرة المرسومة ، ومثل هذا الدور ليس دور المعلم ، لأنه يجعل سلوك التلميذ الواقع ، وهذا الأمر يثير المسألة الشهيرة المستمرة من نظرية المحاكاة فى الفن كما يعرفها النقاد الفنيون والأدبيون .

والأهم من هذا الدور التوجيهي ، ومن مسألة الاستكمال ، ومراعاة المعايير الخارجي أن يستفسر المعلمون عن أعمال التلاميذ من التلاميذ أنفسهم ، لا من منظور الوجود الواقعي الذي يحاكيه، أو يعبر عنه التلاميذ ذاته ، وهكذا يكون تحفيز التعلم وتعميقه .

ومن الفقرة السابقة تستشف ضرورة الحوار والمناقشة بين المعلم والتلميذ بخصوص العمل الذي يباشره التلميذ ذاته

،ومثل هذه المناقشة يسعى إلى الاستبصار والتبصير ، والكشف ، والفهم ، فهم المنتوج ممن أنتجه ، لا وفقا لمقتضيات الاستهلاك والعملاء .

وأولى الناس بشرح العمل هو من عمله حتى ولو كان صغيرا ، ولا سبيل إلى هذا الشرح إلا بالمناقشة التى أشرنا إليها ، فيها يكون النمو والتنمية والاستزادة ، والتفتح والإقناع ، والاقتناع أيضا ، وتكون الحرية التى هم أبرز أهم سمات الإبداع والتعلم .

والمناقشة تثير التفكير ، وتفتح أبوابه ، وتستجلي كوامنه وتستخرج ما قد يكون فيه من كنوز مدسوسة ، ويكون التفكير فى التفكير ، أى لفتح السبيل لدى التلاميذ أمام (ما وراء التعرف) لكى يعمل فى (التعرف) الذي أنتجه التلميذ ذاته .

وسيتأمل فيما أنجزه ، وينظر فيه ، ولا ينظر إليه ، وهذا رهن بمستوى النضج ومرحلته التى يجتازها الطفل ، أو التلميذ .

ومعنى ما سبق أنه يجب أن نكون نحن –الكبار– واعين بالخصائص النمائية ومراحلها لدى المبدعين من تلاميذنا من قبل أن نتدخل فى أعمالهم ، أو نقاطعهم فيها ، أو نناقشهم بخصوصها ؛ وبذلك نجعل ممارساتنا معقولة ، فلا هي متدنية ، ولا هي أكثر مما هو مطلوب ومناسب ، وإلا فلسوف نفرض على تلاميذنا منظومات قيمنا نحن ، ومناهجنا الضمنية نحن ، أى سنكون ساعين إلي تنميطهم وفقا لما نراه نحن الكبار ، وفى الحال هذا نكون بمثابة موانع تمنعهم من الوصول إلى أي شيئ من خبرات التعلم إلا ما نريده نحن منهم ، ولهم .

وفى معاملة الطلاب من منظور الإبداعية لا مكان للزجر ، ولا للنهر ، ولا لكثرة التوجيهات ، ولا لوفرة المعايير والدافعيات الخارجية ، ولا لمنظورات المعلمين فى المقام الأول ، ولكن الأهم من كل هذا هو حرية العمل وحرية السلوك وحرية التصرف ،وهى حريات آتية من حرية التصور ورحابته لدى المتعلم نفسه ، وإلا فلسوف يكون الطلاب

متعودين بسلطة المعلم إلى طريق لا يريده المتعلمون ولن يكون إبداع ، ولن تنمو الإبداعية .

ومن المعلمين من هم بطبيعتهم مشجعون ، ولا ينسون الإشارة ، ولا الثناء ، ولا المدح ، ولا يهملون المفاوضات فى تدريسهم ، ومع تلاميذهم بخصوص الكيفيات التى أنجزوا بها أعمالهم ، والكيفيات التى يجب ، أو يريدون أن يعرضوها بها .

وليس المقصود مما قلنا أن لا يخضع التلاميذ لتعلم الكيفيات ، وطرائق صنع الأمور والأشياء وإنجازها من منظور الصواب ، ومن خلال بعض القواعد والمحطات ، أو المعايير . لكن الأهم أن هناك مايمكن فعله من خلال الأخطاء . وليس ممكنا أن نكون صوابا دوما . والأقرب إلى طبائع الأمور أن نصيب أحيانا ، وأن نخطئ دوما ، أو كثيرا ، ومن ثم فلابد من أن نتعلم من أخطائنا ، ومن أخطاء الآخرين .

ولكى نتعلم من أخطائنا ، لابد من أن نرتكبها ، وأن تجئ منا ، لا عمدا ، وإنما أن نكون واعين بأننا أخطأنا ، ثم نعاود التفكير فيما فعلناه ، أى أنه لابد من قدر من السماح بارتكاب الأخطاء . وألا تكون الأخطاء فى التعليم والتعليم سبباً إلى العقاب والنبذ والنهر والتقليل من القدر ، والتشهير بالمخطئ .

وما علينا نحن المعلمين الذين يسعون إلى تدريس مبدع ، وتدريس للإبداع ؛ إلا أن نقدم المواد والأمور والأفكار ، ثم نقدح الشرارة ، ونترك التلاميذ - تحت سمعنا وبصرنا - يسلكون ، ونرى منتوجات ما كانت لتخطر لنا على بال ، وهذا أفضل كثيرا من أن نحدد لهم قوائم ، ومعايير للخطوات والسلوك وتعليمات ؛ ليصلوا إلى منتوجات نحن الذين أردناها ، وهم نفذوا تعليماتنا ، لكنهم لم يبدعوها . هم كانوا مسيرين مجبورين ، لا مختارين أحرارا .

وخلاصة ما سبق أن أبرز معوقات الإبداعية هى البيروقراطية ، والدوجماطيقية، والتحكم ، والسلوكية ، والتوجه المتسلط التقليدي عموما. فضلا عن السنة الرسمية والشكلية فى ممارسات التعليم ، وفى التدريس . والحرص البالغ على الإحكام والثبات الوضوح والإطراد والعموم .

وخلاف ذلك لابد من الاسترخاء التعليمي ، ومن قدر غير قليل من التسامح فى التدريس ، والبعد عن إشعار التلاميذ أنهم مذنبون ، ومن ثم يجب معاقبتهم ، وتكريس الشعور بالخطأ فيهم . والأولى المتابعة والصبر والترقب مع الاطراد ، ولو كان بطيئا ، ففى كل ذلك استرخاء، واستمتاع ، وشعور ، وزيادة وعى وتفتح بصيرة ، أى أن خبرات التعلم ها هنا هي خبرات ممتعة جاذية ، لا منفردة طاردة

الروح المدرسي :

ويقصد به المزاج المدرسي للعام ، أو الجو العام الذي يسود العمل المدرسي كله فى جميع مستوياته إدارة ، وتعليما ، وتدريسا ، وتواصلا اجتماعيا ، وتفاعلا فى اتجاهات متنوعة عديدة ، وخصوصا فيما يتصل بالتدريس للإبداعية ، تنشيطا ، أو تشطيبا .

ومن المدارس ما يكون مريحا جميلا منظما لكن التلاميذ فيها لا يشعرون بهوية المدرسة ، ولا تثار بينهم المناقشات ، ولا يتعرضون لإنجازات بعضهم ولا غيرهم من الزملاء ، ولا تبدو الإيجابية كافية فى هذه المدارس المريحة الجميلة ، وليس كل جميل مريح إيجابيا . وهذا ضد تنمية الإبداعية .

ومن المثير أن يكون المنهج العام المدرسي هو الانفتاح والسلوك الحر (الليبرالى) ، لكن هذه الليبرالية هى أيضا من معوقات الإبداع

والإبداعية ، وهذا قد يكون أمرا عجيبا ؛ لأن التحرر قد يفضي إلى التشرذم ، والتشتت ، والسير على غير هدى وفي غير بصيرة ، أي لابد من بعض الضوابط ، وبعض الحدود التي لا تحطم الدافعية الداخلية لدى التلاميذ ، ولا تفضي الى القسر ، بل تمنع الفوضى والتبدد ، كذلك لا تهدم شخصيات التلاميذ ، ولا تمحوها لصالح القيود ذاتها ، فهذا يفضي إلى الإحباط والانسحاب من مواقف التعلم، ومن ثم إلى الانحدار التعليمي ، والسلبية في التعامل مع خبرات التعليم والتعلم .

ولابد من حزم لا تنقصه المرونة ، وهذا هو السهل الممتنع الذي يغري بالسلوك ، ولا يهمل القواعد ، يسمح بالحركة ولكن يضبطها فلا تكون خبط عشواء ، وإنما تكون صادرة عن بصيرة ، سائرة بميزان وفي حرية ، وذاهبة إلى إنتاج وراحة وانتماء . والأهم ألا نملأ الطلاب معرفة ، بل أن نشحذ هممهم ، ونستقطر طاقاتهم؛ ليكونوا أحرارا ملتزمين ، لا أحرار متفلتين من عقال الشعور والوعي والمسؤولية .

ومن المدارس ما يلتزم بمجموعة من المعايير والمستويات ، في جو من التنافس والجرى المعرفي الأكاديمي من دون مراعاة جوانب النمو الأخرى ، اجتماعيا ، وإنسانيا ، ووجدانيا ، وبدنيا ، وقيميا ، وروحيا ، وعادة ، وفي مثل هذا الروح التنافسي تهمل أمور أخرى تربوية وإنسانية ، ومن أهمها الإطار النفسي والذهني اللازمان للعملية التعليمية الإبداعية .

وكثيرا ما يكون الطلاب في ضغط وهم متنافسون ، ويخشون الخطأ ، لخشيتهم على الدرجات ، وتحقيق المعايير ، وهذا كله ليس من أسس الإبداعيات التي تريدها للتعليم والتعلم . كما أن هذا كله أيضا يقتل

فى الطلاب والمعلمين المتنافسين جميعا روح التمتع بأمور أخرى هي من لوازم الإبداع والإبداعية ، ومن أهمها الراحة والفرصة ، والحس المرح والتأمل وما شابه ، وهذه نتيجة من نتائج الروح العام الذي يسود المدرسة وأى مدارس أخرى .

الأنشطة فى خارج المدرسة :

يمكن النظر فى الإبداع والإبداعية على أنهما نوع من أنواع اللعب الراقي العميق . وهو لعب يحتاج خبرات وأنشطة من نوع معين مناسب يكون دافعا لا مضيعا للوقت ، ولا ملهيا عن حقيقة الإبداع والتعلم ؛على اعتبار أن التعلم ذاته عملية إبداعية .

وفى بعض الأحيان يلحظ المعلمون أن من تلاميذهم من لا يتسم بسمة الأصالة ، وتخلو صفاتهم من هذه السمة ، حيث ينقصهم التخيل فى أمور كثيرة ، أو معينة من النشاط المدرسي التعليمي مثل الرسم أو التذوق الفني ، أو حتى فى كتابة بعض أجناس الأدب التي يغلب أن يمارسها الطلاب فى مراحل تعليمهم ، كالشعر ، والسير الذاتية.

وكثيرا ما تتأثر روح الأصالة والإبداع بآثار عالمنا المعاصر التكنولوجي، ويكون من بين ضحايا التقنيات أن يتسطح الخيال والتخيل لدى الناس وخصوصا المتعلمين ، بسبب هذه التكنولوجيا التى يسرت الأشياء كلها ، وجعلت الناس كلهم مجرد مستخدم ،و قارئ تعليمات و(كتالوجات) ، لا مبدعين حقيقين أصلاء .

فالأفكار والصور واللغات التى يتناقلها المجتمع كلها مستمدين الإعلام فى شتى صورة وخصوصا التلفاز ، وهي بمثابة (قوالب) ،أو (معلبات) جاهزة ، أو سابقة الإعداد . وحتى فى الفيديو . والحواسيب ؛فهي تقوم على استنساخ الأفكار ، وإعادتها إلى الناس من دون تحريض على الأصالة .

وفى خارج المدارس يشاهد الطلاب التلفاز وأشرطة الفيديو ويقصدون إلى الحواسيب ، ويمارسون الألعاب التى تقدمها هذه الحواسيب وما يشابهها ، وهذه ألوان نشاط صارت من الكثرة بمكان وطغت على لعبة (القراءة) ،و(لعبة الكتابة) .و(لعبة الرسم) ، ومن ثم قلت الإبداعية لديهم ، لتكاسل أذهانهم وتوافر المحفزات على الاستقبال السالب من دون عناء الإبداع الأصيل . وصار خيالهم ، أسيرا فى قبضة المواد المبثوثة تلفازيا ، والمدسوسة فى الألعاب التى يمارسونها إليكترونيا ، وصرنا جمعيا مسوقين من أعناقنا وعيوننا وأذاننا؛في يد فئة قليلة جدا من المتقنين المحترفين من أصحاب رؤوس الأموال المغامرين، والأسواق الاستهلاكية الواسعة الخطيرة.

ولا شك أن هذا النشاط الخارجي بآلياته غير متوافر كله فى المدارس ، لكن أثاره السالبة قد اقتحمت المدارس ، وأثرت فى اتجاهات التلاميذ نحو التعليم كله والتدريس كله ، وفى عمق التعلم المدرسي المطلوب ، وكثرت أمور الملل والضيق والرتابة التى يراها التلاميذ فى المدارس ، لأنها ليست بمثل ما هو فى الخارج من النشاط وإن يكن غير مثمر لكن ميول التلاميذ تركن إليه ، ولا تجد له مثيلا فى المدارس ، فازدادت الفجوة بين التلاميذ والتعليم ، وكل ذلك على حساب الإبداع والإبداعية .

ولا شك أن من بين السبل الناجعة فى معالجة هذا النمط من السلوك هو حض التلاميذ على القراءة ، لكن الواقع الفعلي يقول أن عادة القراءة بمعناها الكلاسيكي آيلة إلى السقوط ؛إن لم تكن قد سقطت وانقرضت فعلا لدى التلاميذ ؛بفعل النشاط الكثير فى خارج المدارس ، وظهر ما يسمى بالقراءة الإليكترونية التى يغرق فيها التلاميذ إلى آذانهم فى خارج المدارس .

ومن الممكن – نظريا وهو ليس حادثا عمليا – حض أولياء الأمور على مراقبة أبنائهم . وتنظيم أوقات أبنائهم في التعامل مع أشرطة الفيديو، والقعود إلى الحواسيب وما شابهه من التقنيات الإليكترونية المتاحة في البيوت ، لكي يفسح زمان ومكان للدراسة ، وللقراءة الحرة المتنوعة في مختلفة ألوان المعارف في البيوت .

وفى الحواسيب مصدر للإبداع والتأمل والأصالة والتجديد ، لكن الناس غير ملتفتين إليه ، وربما غير قادرين له في مجموعهم، وهو جانب البرمجة . وكل الناس أو غالبيتهم تكتفي بالاستخدام الآلي ، ولا صبر لديها على البرمجة .

والمدارس ذاتها لا تعني بهذا الأمر ، وتركز في الحواسيب المدرسية على الاستخدام لا غير ، فعززت بذلك ما هو ظاهر من التسطح والآلية،والميكانيكية في أداءات التلاميذ التي أغرقتها الألعاب الإليكترونية وطغت على ما عداها من إبداع وأصالة في الحواسيب .

وما سبق معناه أن هناك جدلا بين فريقين :أحدهما يرى للتقنيات آثارا إيجابية كلها ، وفريق يرى لها أثارا سلبية؛ والحقيقة أن المسألة ليست في التقنيات ذاتها ، ولذاتها التى تقلل المهارات وتختزلها ، لكن الآثار السيئة الحقة أن الناس والتلاميذ لا يدركون الطاقات الحقة المكنونة في الحواسيب ، والتى يمكن توظيفها للإبداع والتدريس الإبداعي ، ومن ثم مالوا إلى مجرد الاستخدام لا غير .

التقييم غير المناسب :

مسألة التقييم ، أو التقويم ، على خلاف في المصطلح ، وجدل في الدلالة ، لا يفيدنا ها هنا في هذا السياق ، ولكن الأهم منها أن التقييم جزء رئيس ، ومكون مكين من مكونات المنهج ، المدرسي ، أو

هو يبدأ من المبادئ الأربعة الشهيرة فى بناء المنهج .
وبمثل أى فكون من مكونات المنهج لابد من النظر في التقويم من حيث دوره ، وأهميه وقدره (قيمته) فى العمل التعليمي ، وخصوصا فى التدريس للإبداعية .
وللتقييم التربوي مشكلات كمثله أى شأن تربوي ، وبمثل أى عنصر من عناصر المنهج ، لكن أهم مشكلات التقويم نوعه ، ومستواه ، وعمقه ، ومنهجه . وكل ذلك من منظور التدريس للإبداع خلافا للتدريس ضمن منظومه النمو المعرفي ، والمنحي الأكاديمي المعروف .
ويناط بالتقييم دوما تصويب أخطاء التلاميذ ، أو الكشف عنها ، أو إبراز صوابهم ، وترجمة كل ذلك فى درجات ؛ فى ضوء معايير ضمن السياق التعليمي التنافسي ، وكل ذلك لا يصلح ضمن سياق التعليم والتعلم الإبداعيين . ومن ثم فالإصرار على المدخل التقليدي للتقويم ، والحرص على اصطياد الأخطاء ، وتطبيق المنهج الكمي فيه ، لا يناسب التدريس للإبداع ، بل إن التقييم بهذه الطريقة يعد أحد أبرز المعوقات فى سبيل تنمية الإبداعية .
ولا يسلم متعلم من خطأ ، أى خطأ . والأهم من الخطأ هو فلسفة السماح به تعليمياً ، والكشف عن أسبابه ، وإعطاؤه الزمن اللازم عدا ومعالجته ، وترشيد المسار لكل ذلك فيما بعد .
والذي لا يدركه المعلمون والمقومون الكممون التقليديون أن من أهم مداخل التعلم ، مدخل ارتكاب الأخطاء . وهو مدخل وثيق الصلة بحل المشكلات التى يدندن لها ، وبها ، التربويون كثيرا ودوما منذ (جون ديوى) حتى يوم الناس هذا مرورا على (برونر) و(جانبيه) ، و (أوزوبل) ، ومن على شاكلتهم .

وإذا دققنا النظر فى (المشكلة) سنجد - بسعة أفق - أنها نوع من الخطأ أدى الى نوع من التعطل . وحل المشكلة هو معالجة للخلل ، أو الخطا ، ليستقيم المسار فيما بعد .
وأى خطأ قد يكون سببا فى مشكلة ، أو نتيجة فى تعطل مسار ، وإذن فالعلاقة بين الخطأ والتعليم علاقة وثيقة ودائرية ، فمن الخطأ يكون تعلم ، ومن الصواب يكون تعلم ، ومن الخطأ تكون المشكلات ، أو تكون الأخطاء نتيجة أسباب أخرى أعمق وأكثر خفاء مما يدركه المقومون .
وللصواب أيضا أسبابه بمثل ما إن للخطأ أسبابه ، ويحتاج كلاهما- الصواب والخطأ ، والنجاح والفشل- إلى استيضاح أسبابهما لزيادة الأول ، والاستدراك على الثاني ، أو تقليله ، أو محوه ما أمكن ذلك.
ويقوم التقييم التقليدي الكمي على أن هناك وجهة نظر واحدة هي الصواب ، وهي الحل ، ولا غيرها ؛ ففية حتمية تخالف مبدأ النسبية الذي تعمل وفقا له الأفهام الإنسانية حتى فى العلوم الفيزيقية الصلبة الراسخة .
أما التقييم غير التقليدي فيؤمن بالوجهة الكيفية ، وبالنسبية فى الرؤى ، وبتعليل السلوك ، واستيضاح سبل التعلم التى أفضت إلى هذا الخطأ ، وبفتح الباب للمفاوضات الذهنية ، وبسبرغور الخطأ للوصول إلى أسبابه ، وينير أذهان المخطئين ، حتى يتداركوا الأمر ، وهذا هو جوهر عملية التعلم فى مفهومها الرصين ، ومن منظورها الأرحب .
وتلاميذنا - بفطرتهم - أدركوا ، وبفعل التربية الأسرية ، وثقافة المجتمع أنه غير مسموح بالمجاهرة بالخطأ التعليمي ، لذلك فهم فى الأغلب يسلكون السبل التعليمية الآمنة ، وهى الحفظ ولا شيئ غيره ،

خوفا من الخطأ ، والمعاقبة عليه بانحدار الدرجات ضمن(سباق الخيول) التعليمية الكمية فى (مضامين) المواد الدراسية الأكاديمية .

وفى كتابات أصحاب الأيدي اليسرى أخطاء يراها أصحاب الأيدي اليمنى ، فى حين أنها من منظور من ارتكبوها ليست كذلك ، والعكس صواب أيضاً . ونظام تعليم الكتابة فى أى تربية مصمم عندهم لمن يستخدمون أيديهم اليمنى ، لا اليسرى ، ومن ثم فهم مخطئون بما يفعلونه ، ويعملون فى نظام يحكم عليهم بالفشل من منظور لا يفهم خصائصهم ، ولا يراعي سماتهم ، ولا يتسمح فى معاييره المطبقة عنفا عليهم .

والفكرة التى نود إبرازها ها هنا هى ضرورة تصميم التقييم من منظورات واسعة عديدة ، أهمها وأبرزها سمات المتعلم وطاقاته وقدراته، لا تبعا لمتطلبات المادة الدراسية ، ومعايير النظام التنافسي الذي لا يتسق مع فكرة الإبداع والإبداعية.

وكثير من الطلاب يصاب بقلق الامتحان ، ورهاب الامتحان ، لما في أذهانهم من خبرات سيئة ضارة لهذا التقويم الصارم وللمواقف المرعبة فى أجواء الامتحانات ، ولهما توابع أبرزها النسيان المباغت ، والعمى التعليمي المؤقت ، والاضطراب ،كذلك ينعكس،فى تدنى الدرجات التى لا يعترف بغيرها التقويم التقليدي الكمي.

وخلافا لذلك فقد أشار (تورانس - ١٩٦٥) بخصوص التقييم المتصل بالإبداع والإبداعية - إلى ضرورة السماح بالخطأ ، ومعاملته معاملة مختلفة متأنية ، وبرحابه صدر ، وفى أزمنة مناسبة كافية تشبه التجارب العلمية التى تتفاعل فيها المتغيرات والعوامل وترتكب فيها الأخطاء ، لكن التعديلات واردة، والمحاولات لا تتوقف ، ولا تصل

إلى طرق مسدودة ، بل تفحص فيها كافة المداخل من دون رهبة ، ومن غير خوف من تقويم النتائج التى كثيرا ما تخيب ، وقليل منها هو الذي يجئ صوابا .

ويجب – فى التقييم المعين على تنمية الإبداعية – تعويد الطلاب على مراقبة أنفسهم وتعلمهم ذاتيا وداخليا ، وألا يخشوا من الخطأ ، بل يجب أن يتعلموا كيف يخطئون ، وأسباب ذلك ، وكيف يعالجون ما أخطأوا فيه ، ومن دون خوف من النقد ، نقد الآخرين ، ونقد الكبار والمعلمين . وفى ضوء هذا الخوف فهم يؤدون ما يعرفون فقط ، ولا يغامرون فيما هو أبعد من ذلك ، ومما حفظوه ، اتقاء لشرور النقد والتقييم والدرجات المتدنية . وهذا كله لا شك سلوك تعليمي أعمى ، لا جديد فيه ، ولا جدوى منه ، ولا تجديد ، ولا تخيل . ومن ثم لا إبداع .

وما ذهبنا إليه اتفق معنا فيه (رينغرو – ١٩٨٤) ، حيث ذكر أن الحرص الزائد المطرد على تأكيد الصحة والصواب والاكتمال والسلامة ، كل ذلك عوامل تنقلب الى ضدها ، ولا تعين على تنمية الإبداعية والتعلم المنتج ، لأنها تثبط الجرأة ، وتمنع المبادأة ، وتحذر من الخطأ والتعلم منه ، وتحول بين المتعلم والتجريب عملياً ، أو ذهنيا ، أى تمنع التأمل ، ولا تفتح الأبواب أمام التخيل الذي هو صلب الإبداع والإبداعية .

وإلى هذه النتائج ذاتها توصيل (كروبلي) من قبل (١٩٦٧) ، إلى أن الخطأ فى شجاعة ، أو الخطأ الذي لا يتنصل منه صاحبه تعليميا يكون فى بعض الأحيان ، إحدى أهم القوى الدافعة ، الحافظة ، لا الكابحة ، والمشجعة على مزيد من التعلم العميق ، والفهم الأوسع

للمبادئ الكبرى الرئيسة التى تحكم الفهم ، وتحمي معه الخطأ ، بدلا من الوعي فقط بمبادئ الصواب ، أو التصويب وحدها .
كما أن التعلم يمكن إتقانه ، وإحكامه ، وتجويده من كلا السبيلين ، سبيل الصواب ، وسبيل الخطأ أيضا . ومن المفيد الذي أكده أيضاً (كروبلي) أن ندرك أن هناك أكثر من سبيل للصواب ، ولكى تكون مصيبين ، وهذا يوافق ما قيل منسوباً الى الأمام على بن أبي طالب :
(لقد خلق الله من الطرق بعدد ما خلق من خلق) .
وثم مسألة أخرى وثيقة الصلة بالتقويم غير المناسب فى سياق التدريس للإبداعية ، مفادها أن مثل هذا التقويم يضعف ويدنى ثقة المتعلمين فى ذواتهم . وهذه مسألة إذا حدثت تحتاج جهودا كبيرة وقد لا تعاد الثقة إلى صاحبها – وخصوصا الصغار – إذا ما فقدت منه ، ومن ثم يكون الفشل ، والسبب هو النظام التعليمي وخصوصا نظام التقويم وفلسفته غير المناسبة؛ ومفاد ما سبق أكده (برود فوت ورفاقه – ١٩٩٣) ، حيث أشاروا إلى أن قليلا من المعلمين هم الذين يحرصون على بناء ثقة تلاميذهم فى ذواتهم ، وعلى تنمية مفهوم الذات عندهم وخصوصا من بعد الحصول على المنهج ذاته :
من بدهيات التعامل مع (المنهج) والوعي به ، أن ندركه على أنه منتوج إنسان ذهني معا ، ويراد إيصاله إلى مستحقيه وهم الطلاب ، والمجتمع .
والطلاب أناس ، والناس ليسوا سواءا ، وإنما هم – قطاعات وجماعات وفرادى– مختلفون ، وسيظلون مختلفين ، وهذه بدهية تجعل أصحاب المناهج فى حيرة بالغة بسبب ضرورة الوفاء المنهجي بحاجات ذلك التنوع ، وخصوصا لمواجهة الإبداعية فى التعليم

والتعلم ، بطرق عديدة ، ومتنوعة ، لا بطريقة واحدة صلبة جامدة جافة جفاف القوانين العلمية الحتمية الصارمة .

وما هكذا تكون المناهج والتعامل معها ، وخصوصا إذا كانت الوجهة هي الإبداع والإبداعيات ، وإلا فلن تكون التربية ، ولسوف يعمل المعلمون تحت ضغوط كثيرة، ولسوف يكتشفون التناقضات بين الوثائق المعلنة البراقة ، والواقع العملي الضيق المعتم ، ولسوف يغلب أن يسود لديهم المنهج المستتر الضمنى فى طريق مخالف لما هو معلن ، وهذا نوع خطير من (التقية) التربوية إن صحت الاستعارة .

ولا شك أن أغلب وثائق المناهج خادع براق يتنادى دوما بالعناية بحل المشكلات ، وقضايا التفكير وصلتهما بالتعلم الجاد وخصوصا – فى أول الأمر ، وفى نوع من الانحياز – فى العلوم وتكنولوجيا التصميم ، والرياضيات .

ومن الملاحظ أن هناك توجهات غير متكورة بحل المشكلات ، وعمليات التفكير والتعلم فى مواد ومجالات دراسية أخرى غير العلوم والرياضيات والتكنولوجيا ، كالفنون ، والدراسات الاجتماعية ، والآداب، والعلوم الاجتماعية وغيرها كثير . وهذا الانفتاح – ولو نظريا على الأقل – يكسر نظرية (احتكار) التفكير والإبداع وتكريسهما فى مجالات دون غيرها مدرسيا ، وهي نظرية كلاسيكية ، ومن موروثات التربية القديمة .

وهناك محاولات جادة ، وإن لم تكن كثيرة – لتشجيع الطلاب على التذوق والتدبر ، وتأمل أعمال غيرهم من كبار أصحاب الأعمال الإنسانية المرموقة فى كل ثقافة فى أى مجتمع ، لتكون هذه الأعمال مثيرات ومحفزات ، وملهمات لمن يتعامل معها على مزيد من الدفع والتقدم والتطوير .

وقد أثار (تورانس – ١٩٨٤) أمورا كثيرة متصلة بالمنهج ، ومن أهمها -في سياقنا هذا – أن المنهج يمكن أن يكون من القوى الكابحة المانعة تنمية الإبداعية لدى المتعلمين ، ذلك إذا لم يوف كل متعلم حاجته .

مدرسة الحيوانات :

منذ زمان بعيد مضي قررت جماعة من الحيوانات أن تفعل شيئا فيه نوع من البطولة والشجاعة ، ليواجهوا المشكلات التى تقابلهم فى هذا العالم الجديد ، وقرروا أن ينشئوا مدرسة .

وكان لزاما أن تتبنى الحيوانات منهجا يقوم على النشاط ، ويتكون من (الجري) ، و(التسلق) ، (والسباحة)، (الطيران)

وتيسيرا لهذا المنهج ، وجعل إدارته أمر ممكنا سهلا ، وكذلك تنفيذه، قررت الحيوانات أن يدرس كل واحد منهم كل تلك المواد السابقة جميعا ، أى أن كل الحيوانات يدرس المواد كلها .

وعلى هذا فقد كانت (البطة) رائعة ممتازة فى (السباحة) ، أكثر حتى ممن تولى تدريس هذه المادة لها ، لكن (البطة) ذاتها لم تفلح إلا بالكاد فى مادة (الطيران) ، ولم توفق مطلقا فى مادة (الجري) .

ولأن (البطة) كان أداؤها متدنيا فى (الجري) ، فقد كانت تبقى – بعد اليوم المدرسي – لتمارس مزيدا من التدريبات فى الجري ، لعل أداءها يتحسن فى هذه المادة . وظلت على هذا الحال حتى إن الغشاء الموجود فى قديمها تمزق وتهالك ، وبذلك عادت إلى أداء (متوسط) فى مادة (السباحة) التى كانت تقديرها فيها من قبل (ممتازا) .

وكان (الأرنب) هو الأول بين حيوانات الصف فى مادة (الجري) ، لكنه كان عصبي المزاج دوما بسبب إخفاقه الدائم فى مادة (السباحة) وتدني مستواه تدنيا واضحا فى هذه المادة .

وأما (السنجاب) ، وهو نوع من (القطط) فقد كان بارعا في مقرر (التسلق) ، وظل بارعاً هكذا حتى أصابه الإحباط ، بسبب رسوبه في مادة (الطيران) ، حيث كان المعلم يدربه دوماً في هذه المادة ، ويجعله يمارسها من أسفل الى أعلى ، بدلاً من أن يوقفه على قمة شجرة ثم يطير حتى يصل إلى الأرض ، وظل على هذا الحال في تدريب غير مجد ، حتى انحدر مستواه في (التسلق) ووصل تقديره فيها إلى (جيد) ،ثم إلى (مقبول) في (الجري) ، وما أفلح أبدا في (الطيران) .

وبالنسبة إلى (النسر) ، فقد كان تلميذا مشكلا مشاغبا مشاكسا كثير الإضطرابات ،وشديد المراس أيضا وهذا أعجب مافيه، ويصعب جعله منظما ، ومنضبطا . وكان يقهر الحيوانات كلها ، ويسبقها جميعا إلى قمة الشجرة ، وبطريقته الخاصة التي ليست من (التسلق) في شيئ .

وفي ختام العام حدث أن تفوقت إحدى السمكات في (السباحة) وفي (الجري) ، لكنها لم تفلح في (التسلق) ، ولا في (الطيران) .

وكانت(الكلاب) الأمهات متذمرة في خارج المدرسة ، ولم تلحق بها أبناءها وظلت معترضة على إدارة المدرسة ، لأنها لم تقرر في منهج المدرسة مواد أخرى مثل (الحفر) ، و(بناء الجحور) و(الاختفاء) فيها ، ولذلك امتنعت عن هذه (الكلاب) عن دفع رسوم مجالس الآباء.

وقررت (الكلاب) فيما بينها أن تنشئ مدرسة أهلية خاصة ، لتمهين صغارها على(الحفر) و(النباح) في مواد مخصوصة تناسبهم على يد (كلب)متخصص في هذه المواد ،أوعلى أيدى بعض (الخنازير)

و(السلاحف) المتخصصة فى مثل هذه المواد التى تريدها كلاب المروج لصغارها ،وبخاصة (الحفر)و(النبش)بالأرجل !!!!

ملخص الفصل الحادي عشر :

لا خلاف على أن أى تأثير ، أو ضغط على أداء المعلمين ، سوف يؤثر بدوره ، سلبا ، فى أداء تلاميذهم . ومن المعلمين من ينظر إلى تلاميذهم لإحدى نظرتين بخصوص مسألة الإبداعية ، إحداهما أنهم لا يدركون عنها ، ولا منها شيئا ، والثانية أن التلاميذ متأثرون ، وإلى حد بعيد كبير ، بوسائل الإعلام المتنوعة ، وبشكل يسئ إلى إبداعيات التلاميذ ، وتسطيح رؤاهم وقدراتهم على التخيل .

وهناك شكاوى دائمة من معوقات كثيرة فى التدريس للإبداعية يثيرها المعلمون . ومن أهم تلك المعوقات وأبرزها ، اتجاهات الكبار السالبة نحو إبداعيات التلاميذ ، وسوء معاملة الكبار للصغار فى هذا الخصوص . وكذلك أساليب الزجر والنهر أو سوء التقييم ، وعدم مناسبة المناهج لفكرة الإبداعية ، وسمات التلاميذ ،و اختلاف الروح المدرسي العام عن لوازم التوجهات المطلوبة نحو الإبداع ومتطلباته التعليمية والمدرسية .

الفصل الثاني عشر

مستقبليات التدريس والتعلم الإبداعيين

المعلمون والمحاضرون والإبداعية :

قد لا نعجب إذا كان من المعلمين من يرى نفسه مبدعا ، وكذلك لا إذا عرفنا أن الأغلب الأعم منهم لا يرى نفسه كذلك . وهذا أمر يؤثر حتما فى عدم إدراك المعلمين لنزعات الإبداع لدى التلاميذ ، وفى إطفاء ما يكون لدى التلاميذ من حماس واتجاهات موجبة نحو ابداع الأعمال المدرسية وغير المدرسية . بل قد يميل أمثال هؤلاء المعلمين غير المبدعين إلى تطويع تلاميذهم لمقتضيات نظم تعليمية تقليدية مليئة بالسيطرة والضبط والتحكم لا غير ، ومن المنظور المعرفي الأكاديمي وحده .

والذي يحب أن ندركه نحن- المشتغلين بالتربية والتعليم والتدريس- أن هناك وفرة لا تحصى من المصادر المعينة على تنمية الإبداعية شريطة أن نلتفت نحن الكبار أولا إليها ، وأن يستقر فى أذهاننا أنه متى توافرت الموهبة والاستعداد ، فإن تنمية الإبداعية ، وتطويرها أمران يمكن تعلمهما ضمن المنهج المدرسي بمثل أى مادة دراسية ، وفى كل مادة دراسية .

ولابد من تطوير إعداد المعلمين إذا كنا نريد منهم التدريس من المنظور الإبداعي ، ولأجل الإبداعية ، لنزيدهم بصرا بمجال الإبداع ، وطبيعة المصادر المعينة عليه ، وأنواعها المتاحة فى المجتمعات ، وتطوير النظرة التعليمية إلى تلك المصادر .

ولابد من تطوير إدراك المعلمين للعلاقات الوثقي المتبادلة بين مهارات التفكير فى مجملها ، وبين الإبداع على وجه الخصوص ، حتى تتغير نظرات المعلمين للمهارات ودورها فى الإبداع وتنميته .

وكذلك فلابد من زيادة وعي المعلمين بأنه لابد من أن يكون التدريس المستقبلي قائما على الإبداع ، ومنطلقا منه ، وإليه ، لأن كثيرا جدا مما كان فى القرن الماضي لم يعد صالحا للقرن الحاضر ، وسيبلى بعد عقد ، أو عقدين من هذا القرن الجديد تماما ، وسنكون فى مواجهة لا مهرب منها ، إما الإبداع ، وإما الانقراض .

ومثل هذه المواجهة أمر طبعي حدوثه فى مسار الزمن ، وفى الانتقال والتحول من حقبة الى حقبة ، ومن ثقافة إلى ثقافة ، ولا شك أن معرفة القرن الحادي والعشرين ، على قلة السنوات المنقضية منه ، مختلفة تماما عما حدث في بداية ، القرن العشرين وحتى ثلثه الأخير ، لقد تغير كل شيئ تماماً، ولسوف يكون التغير أكثر حدة فى العقود القليلة المقبلة من القرن الحادي والعشرين .

ولا شك أننا نتعرض فى هذا القرن الجديد لمظاهر حياة متعددة،ويصعب ضبطها ، والتحكم فيها ، والسيطرة عليها ، إلا من خلال مدرسة وتعليم جديدين ، ومن منظور مختلف تماما عما ساد التعليم فى القرن العشرين ، وهذا المنظور هو منظور التدريس للإبداع ، وتنمية الإبداعية .

ولا بد من الحساسية فى المناهج ، والمرونة البالغة فى بنائها ، وتنظيمها ، وفى نظريتها ، ومداخلها ، وأساليب التقويم اللازمة للتدريس من المنظور الجديد الذي هو الإبداع .

ومن الملاحظ أن استجاباتنا للتغيير متنوعة ومختلفة ، وقد تكون متضاربة فى بعض الأحوال ، لكننا عموما مجبرون على التغيير ، وإلا سنموت تحت أقدامه . والاستجابة للتغيير والحساسية له ، والتنبؤ به والتهيؤ له ، كل ذلك يعد من أهم الأمور التي يحب أن

تدركها النظريات التربوية فى مختلفة النظم التعليمية فى هذا القرن الجديد .

ومما يجعلنا نعول ، بل ننادي بضرورة أنيكون التدريس فى هذا القرن قائما على الإبداع ، ذلك التوجه التقني العام ، والمنخرط فيه من الناس كلهم فى المجتمعات كلها ، ذلك الانخراج الإليكتروني فى مختلف جوانب الحياة فى عصر المعلومات والبرمجيات .

وليس يكفي فى العقود المقبلة أن نكتفي بأن تكون مستخدمين للتقنيات والبرامج والمعلومات ، بل لابد من أن نكون فى قلب المسألة التكنولوجية والاليكترونية ، لفهم البرمجة ، وإنتاج البرامج ، والوعي بأساليب المعالجات المعلوماتية ، وهذا كله لا سبيل إليه بحال إلا من خلال التعليم والتدريس ، بل من خلال تدريس يستند إلى نظرية جديدة فى الإبداع.

وليس معنى ما سبق أننا ننادى بإهمال الجذور الأكاديمية ، وغض الطرف عن نظم المعرفة ، بل خلافا لذلك ننادي بنظم معرفية (بينية) جديدة مستخدمة وفقا لتقاطعات النظم المعرفية التقليدية المعروفة ، ووفقا لما نادى به ذات يوم (برونر) من (المعرفة الإجرائية)،و(فينكس) فى (ممالك المعرفة)

وتأكيدا لما قلناه فإن (لاند ، وجارمان – ١٩٩٢) قد ذهبا إلى أن الدعوة التربوية بالعودة إلى الأصول والجذور المعرفية ، هي دعوة أنسب ما تكون لهذا القرن الجديد ، فضلا عن أنها دعوة إجرائية جدا فى هذا القرن ، وفى مختلف المجتمعات المعاصرة ، مع ضرورة التنبه إلى أن الجذور المطلوب العودة إليها ليست فقط هى الركام المعرفي، بل إنها كذلك عمليات إنتاج المعرفة ، وعمليات فهمها

والتفكير فيها ، والعمليات اللازمة لإنتاج الجديد منها ، ثم العمليات اللازمة للتحكم على صدق انتماء هذه المعرفة المنتجة الجديدة الى النظام المعرفي ذاته .

وكما قلنا فإن العودة إلي الجذور أو الأصول كانت دعوة لمجتمع فى أزمة ، وعولجت هذه الأزمة من منظور عسكري دفاعي ، وفي سياق تنافس أكاديمي . والمطلوب هو أن تحل أزماتنا التربوية المثارة فى مجتمعاتنا الإنسانية كلها من منظورات الإبداع ، ومن دون إهمال المنظور الأكاديمي المعرفي ، لكن نفتح السبل لتعدد المنظورات ، والعمل على جعلها رحبة بمناهج مرنة ، وتدريس مرن حر خال من الضغوط والبيروقراطية التربوية والإدارية .

ولقد كان من أبرز النتائج التربوية للدعوة التي سادت بالعودة إلى الجذور ، أنها كرست التجزىء والفصل بين المواد فى النظم التعليمية، واعتنت بالمعايير . وبرزت حركة المعايير هذه فى الولايات المتحدة فى العقود الأخيرة من القرن العشرين ، واقتدى بها كثير من النظم التربوية الأخرى ، وأهملت سمات الإبداع ولم تطور المناهج إلا من منظور أكاديمي برغم دعوات الإصلاح التربوي فى كل مجتمعاتنا المعاصرة .

والحاجة ماسة جدا إلى الإبداع والتعليم المبدع والتدريس وفقا لهما ، حتى فى عصور الثبات وعصور النظم الأكاديمية ، فبمثل هذا التدريس يمكن دفع المجتمعات - مستقبلا - بتلاميذ النظم التعليمية ، وهم رجال المستقبل ، وقواد مجتمعاتهم فيما سيأتي من عقود ؛يمكن دفعها نحو مزيد من التقدم الذي يواكب حال المعرفة والفهم فى هذا القرن الموسوم بحدة التغير والتقلب غير المفهومين .

ولا سبيل إلى فهمهما إلا من خلال الإبداع الذي يضفي المغزى ، والمعنى على هذا التغير السريع والحاد . ويعيد إلى الناس معدلات تكيفهم وملاحقتهم لما يحدث من حولهم . ويعينهم على التكيف للظروف الجديدة وإحداث توازن جديد.

أخذ تنمية الإبداعية مأخذ الجد :

مما عيب على التربية والتعليم العالميين منذ القرن التاسع عشر ، وخلال القرن العشرين ، زيادة النظريات والأقوال والكتابات التربوية التي ليست من التربية ذاتها ، وإنما من مجالات أخرى كالفلسفات العامة والفلسفات التربوية ،والنظم الأكاديمية العلمية ،ونظريات علم النفس ، والإدارة والإشراف والصناعة ، وقلة التطبيقات الجادة ، فضلا عن سعة الهوة بين النظريات التربوية والتطبيقات عليها ، ومن ثم هناك ضباب كثيف ، وصعوبة بالغة فى الوصول إلى (نظرية فى المنهج) تحكم التطبيقات التربوية والتعليمية .

ومفاد ما سبق أنه لابد من ردم الفجوة بين نظريات الإبداع والتطبيقات عليها ، وهذا لن يكون إلا بالجد والعناية الحقيقية بالتطوير والتنمية والدفع نحو الأفضل الأصيل دوما فى التربية والتعليم والتدريس ، بل وفى الإشراف التربوي المبدع أيضاً .

ولقد أدت جدية المؤسسات والمنظمات الاجتماعية في ممارساتها إلى أن دفعت تلك المؤسسات ذاتها إلى أن تتخلص من الأسواق القديمة التقليدية ،والتخلص من الجمود والهرمية المنطقية ، والحتمية المنطقية التي لم تعد كافية ، ولا مقنعة ، وهي الجذر الأصيل للبيروقراطية التي هي بدورها أساس فساد أي منظمة اجتماعية بما فيها المنظمة التعليمية فى أي مجتمع .

والجدية تفرض على المنظمات ضرورة تجديد الذات ، وتطوير التركيب الداخلي لهياكل المنظمات وأساليب عملها بما يواجه الحاجات الجديدة ويستوفى شروطها ، ويعاظم التلاؤم والتكيف لضرورات التغير ، وملاحقة الفرص ، بل واستحداثها في هذا القرن الجديد .

وليست المؤسسات التربوية والتعليمية بمعزل عما يحدث فى العالم ، وليست أقل قدرا من غيرها من المؤسسات والمنظمات الاجتماعية الأخرى ، بل إنها هي قطب الرحى في مواجهة التغير ، وهي رائدة التغيير ، ويجب الا تتنازل عن هذا الدور ، وهذا كله لن يتأتى إلا بأخذ الأمور – في الإبداع – مأخذ الجد .

ولن يكون للمؤسسات التربوية أى دور فاعل إذا لم تتخلص من المؤثرات السياسية المتنازعة ، وإذا لم تكن قائمة على التربية وحدها وللتربية وحدها ، حتى لا تكون صدى وظلا باهتا لما هو خارج عن التربية من الفرق والمذاهب والقوى والأيديولوجيات المتطاحنة التى تقضي على هوية العمل التربوي ، وتحيله متضارباً لاقوام فيه ،ولا نظرية له صلبة .

وبمثل ما إن هناك فصلا فى السلطات ضمن النظم السياسية ، وبمثل ما إن هناك استقلالاً فى كافة المؤسسات فى كافة المؤسسات الاجتماعية شريطة التناغم ضمن منظومة أكبر من السياسة ، هى المنظومة الاجتماعية ، بمثل هذا كله يجب أن تستقل المؤسسة التربوية فى كل مجتمع لتكون خالصة للتربويين ، لا لدعاة التربية ، شريطة أن يكون التربويون أنفسهم جادين فى رؤاهم ، وفى منظوراتهم ، وفى أبنيتهم وتراكيبهم الذهنية التربوية ، وفى مصادر تمويلهم ، وفى مخططاتهم وتنظيماتهم التربوية ، وفى تطبيقاتهم التربوية الأمنية على

الفكر التربوي الجاد ، وعلى المجتمع وأفراده ، وعلى الماضي الأصيل والحاضر المضطرب ، والمستقبل المنشود .
والدعوة إلى الجد هي دعوة إلى الإبداع ، وهذه بدورها دعوة إلى الحرية التربوية فكرا ، وتنفيذا ، وممارسة . ومسألة الحرية هذه من أعقد المسائل ، لا في التربية وحدها ، بل فى الفكر الإنساني كله عبر القرون الماضية ، وستظل دوماً إلي أن يجيء مستقبل بعيد بعيد مقبل غير منظور ، ويسيكون حتما حاضرا ولا شك .
لابد من الجد فى كافة مظاهر الحياة الإنسانية المعاصرة ، وذلك لأن الحضارة الإنسانية المعاصرة زادت من الشكوك ، وأكثرت عدم اليقين، وفاقمت الاضطراب ، وأصابت الذهن الإنساني بالخلخلة ، وما جعلت تحت أقدامنا من شيئ ثابت نفيء إليه .ونركن محتمين به من هذه الفوضى العارمة ، والهيمنة الأحادية الواضحة ومن دون توازن ، ولا سعى إلى الموازنة .
ومن الواضح أن التربية ونظمها المعاصرة معزولة فى بيئاتنا العربية وفى كثير من الغرب والشرق ، عما يحدث من اضطراب ، وليست برغم هذه العزلة مصونة ، بل إن التشكك فى قدرتها قد زاد ، وانهارت الثقة فيها ، أو على الأقل ، قد قلت، لأنها لا تقدم إجابة واضحة لما يحدث حولها ، وربما لأنها لا تفهم ما هو حادث ، أو لعلها ، وهو الأرجح ، تابعة فى قبضة حديدية تقليدية جعلت المسافات بينها وبين المعاصرة طويلة بما لا يقل عن نصف قرن من الفروق بين النظريات ، والممارسات التربوية المعاصرة .
ولم تعد الأمور تمضى على مبدأ (الثبات) ، ولا مبدأ (الوضوح) ولكن هناك اهتزازا ، وغموضا ، وإعتاما فى كل شيء فى الحياة المعاصرة ،

فى زمن هو (ما بعد الموضعية المنطقية) ، و(ما بعد المدنية) ، ومن ثم لابد من نظم جديدة تعليمية جادة تقدم الشروح والتفسيرات والإجابات المقنعة الممكنة لكل ما يحدث حولنا من فوضى عارمة ، واضطراب حاد .

ولم يعد مغزى للحتمية العلمية فى كل شيئ ، بل إن الحتمية نفسها اهتز سلطانها فى مملكة العلوم الفيزيقية ذاتها ، ولم تعد الغلبة لأفكار (إسحاق نيوتن) ، وهذا ما انطوت عليه ، وقدمته ، وأفصحت عنه أعمال (ألبرت إينشتاين) ، لم يعد هناك من (يقين) مطلق ، لكن هناك (نسبيات) متفاوتة ؛

فأين التربية والتعليم من هذاكله ؟

وما صلة الإبداع بكل مِن (الحتمية) ، و(النسبية) ؟

وكيف يكون دور التربية والتعليم والخيال والقدرة عليه ، والإلهام فى تقديم إجابات جديدة متنوعة لما نحن فيه من قلق ، وشك ، ونسبسة وغموض واعتام ؟

ولما نحن مقبلون عليه من مجهول ،هل يمكن أن يكون - بالإبداع والتخيل الجادين - معلوما إلى حد كبير معقول ؟

لابد من إعادة فحص المصطلحات والبني التحتية ذهنيا ؛التى تحكم الفكر والسلوك التربويين ، لاستيضاح قيمة التخيل ودوره فى تطوير التربية والتعليم فى هذا القرن الجديد ،واستبانة الصلات بين التخيل والتفكير ، والتخيل وتكوين المفهومات ، والتخيل وإعادة تركيب الرؤى واستخلاص الجديد منها .

ولقد سمعنا عن دعوات وتصنيفات وتقسيمات كلاسيكية نفت الإبداع والتخيل عن بعض المواد الدراسية ، ونسبته إلى الفنون وبعض

الآداب، وهذا هو المنحى الكلاسيكي الذي ساد عبر القرن التاسع عشر وإلى عقود متأخرة من القرن الحادي والعشرين .

لكن الملاحظ أن الفكر الإنساني المعاصر لم يقدم فى الفنون ما هو خارق . وما هو رصين إبداعيا بمثل ما ساد فى القرنين الماضيين ، بل إن الإنسانية فى الفنون والآداب وروائعهما ، تعيش عالات على ما حدث فى الماضي ، فما دور الحاضر فى هذا الإبداع ؟

وعلى من تقع المسؤولية ، مسؤلية الجفاف والنضوب الإبداعي المعاصر؟

تجنب الإنحيازات :

من الملاحظ أن هناك ميلا قوياء إلى تبسيط نتائج البحوث والدراسات التربوية والنفسية واختزالها فى موجودات ميسرة يرى أصحابها أنها مبنية على السلوك ، وصالحة للممارسة والتنفيذ ، أى التطبيق ، ويعول عليها ، وعلى الانحياز لها ، من دون فهم أصولها وجذورها، من أصحاب الممارسات التنفيذية العملية ، ويصرون عليها فى نوع من الانحياز لها غير الرشيد ، حتى تصير لديهم معيارا لا يعرفون سواه ، وبذلك تضيق منظوراتهم إلى الأمور ، ويعزلون أنفسهم عن المنظورات الباقية الرحية من حولهم .

وقد أشار (كروبلي ١٩٩٢) ، وحذر ، من زيادة الحماس وخصوصا إذا ما كان مخلوطا ، أو معجونا بكفر هزيل مريض متهافت غير صلب، وغير مؤسس على منظورات رهينة شاملة ، ومن اتباع سياسات تربوية إما جامدة أو مهووسة ، أو مترددة ، فكل ذلك يؤثر سلبا فى نظام مأمول أن يقوم على الفاعلية المبدعة ، أو على الإبداعية الفاعلة.

ولا شك أن هناك كثرة كاثرة من الفكر التربوي ، والنظريات التربوية. وفى خضم هذه الكثرة يميل التربويون إلى انتقاء طرف منها والاعتداد به والتحمس له ، والانحياز إليه ، وغض الطرف عما عداه من الأفكار والمنظورات والنظريات ، وتعظيم ما اختير ، وتجاهل ما عداه ، أو تيسيره وتبسيطه على نحو مخل مبتسر؛ إلى حد قد يصل إلى التخطيئ الكامل والإقلال من قيمته وجدواه ،وربما إلى (التكفير التربوى) ؛وهذا هو المعنى الأعمق لفكرة الانحياز التى نتناولها ها هنا .

ومفاد ما سبق أن الإبداع والإبداعية ليسا بعملين يسيرين ميسرين ، لكنهما عملان مركبان معقدان تعقدا بالغا ، ومن ثم فمن الخطأ ، والخطر أيضا ، أن نبتسر تصوراتنا لهذين العملين فى أفكار معلبة ، وفى إجراءات مختزلة لا تعبر عن جوهر التعقد فى هذين العملية ، وتنحاز إلى بعضهما وتهمل بقية الأجزاء ، أو الأبعاد . وهذا ما يجب أن يكون متوافرا فى التدريس للإبداع ؛ أن يكون على قدر تعقد الإبداع وتركيبه وعمقه ، ولا يبسطه ، ولا يختزله ، ومن ثم لا يشوهه فى نظر المتعلمين ، ولا يسطحه .

العمل المبدع :

هذا العنوان يثير قضية قديمة جديدة دائمة معا ، مفادها تعريف العمل المبدع ، أو المنتوج المبدع :

ما هو ؟

وما معياره ؟

وكيف يمكن الحكم عليه ؟

وما الصلة بين حقيقة هذا العمل وجوهرة وماهيته ، والحكم عليه بأنه ابداع ؟

وما مدى اتفاق معايير الحكم عليه مع طبيعة الإبداع ذاته ؟

وهل استخدام المعايير الثابتة فى الحكم على الإنتاج المبدع يعد عملاً مشروعا ؟

وهل الإبداع أمر مطلق ؟

ومن وجهة نظر من ؟

أو هل هو عمل نسبي ؟

وإذن فكيف يمكن الحكم عليه وتصنيفه ضمن المنتوجات ضمن المنتوجات الإبداعية ؟

والظاهر لنا – تعليميا على الأقل – أنه ليس كل عمل يكون تقديره (ممتازا) ، أو (جيد جدا) ، يستحق أن يكون منتوجا إبداعيا ، لأن هذه التقديرات المدرسية أو الجامعية ، وإن بدت ثابتة ، فهي تخضع إلى قدر كبير من الرؤى الذاتية فى داخل من يعطيها ومن يعطاها . وهي وإن بدت ديموقراطية ، لكنها محكومة – فى المعارف الإنسانية على الأقل – بمنهج ضمني مستتر فى داخل من يعطي هذه التقديرات للطلاب وأعمالهم ، أو إجاباتهم فى الامتحانات مثلا.

الإبداع هو ذلك العمل الذي يتجاوز المعتاد والمألوف ، ويحرك الوضع الحاضر القائم ، إلى وضع ممكن ما كان منتظرا حدوثه من لدن عامة الناس ، حتى فى المجال الواحد ذاته؛ إذ ليس كل أهل مجال واحد بمبدعين ، ولا متجاوزين أنفسهم ، بل وليسوا قادرين كذلك على تصور واقع غير الذي ربوا ودرجوا فيه ، واعتادوه قانونا لا محيد عنه، ولا هروب منه . والإلف مصدر لا يستهان به من مصادر الخطأ والزيف والوهم .

وكذلك لا يخلو العمل المبدع من أن يتسم بالملاءمة ، والفائدة والوضع العام ، والعملية ، أى تيسير ما كان غير ميسر ، وفهم ما لم يكن كذلك ، وإضفاء القيمة على ما لم يكن ذا قيمة ، أو ما كانت قيمته غير مجلاة فى نظر الكثيرين .

وثم مسألة مهمة فى هذا الصدد مفادها أنه :كيف نسلط معايير خارجية على عمل مبدع ؟

ومن دون مراعاة وجهة نظر من أبدع هذا العمل؟

ومفادها كذلك :

هل من يبدع عملا ما ، أو إجابة ما، يراعى - وهو يبدع - المعايير الخارجية ؟

وهل إذا فعل هذه المراعاة يكون مبدعا ويكون عمله ابداعا ؟

إن هناك ، دوما ، وجهات نظر أصحاب الأعمال المبدعة فى أعمالهم، ومهما يكن قدر المعايير الخارجين الموضوعية فى الحكم على أعمالهم . وهناك سمات خاصة فيمن يبدعون ، ولا يتفقون مطلقا جميعا فيها ، وهناك اختلافات فى النوع والعمق ، لا في العدد والاسم ، بين المبدعين فى المهارات التى يبدعون بها ، ووفقا لها ، ومن ثم تختلف أعمالهم ، وتختلف - بالضرورة - معايير الحكم عليها ، إن كان لابد من معايير ثابتة مطلقة حتمية فى مسألة الإبداع والعمل المبدع.

وربما يستدرك بعض القراء على ما سبق من قولنا ، ويقول من ثم : إنه لا يمكن وفقا لما سبق جعل الإبداع عملا تعليميا ، ولا يمكن تعلمه ، وهذه مشكلة أخرى تقدح فى الاختلافات النوعية التى ذهبنا إليها فيما سبق بين المبدعين .

والحقيقة أننا لا نزال نحاول ، ويحاول العلماء المعنيون فى الوصول إلى التأكد من أن هناك اختلافات فى النوع والعمق بين المبدعين والأعمال الإبداعية ، ولا سبيل أمامنا إلا مزيدا من الدرس والفحص والتعمق فى أمور الدافعية وسمات المبدعين وخصائص أعمالهم ، ومدى ما يمكننا استخلاصه منها من أمور تصلح أن تكون موضع العناية التعليمية فى المناهج والتدريس .

وقد مر بنا فى الفصول السابقة أن هناك جدلا واختلافا بين المعلمين أنفسهم فى رؤاهم للإبداع والإبداعية ، وأنهم ليسوا متفقين تماما فى الرؤى ، ولكل منهم منظوره ومعتقده فى هذا الصدد ، فرادي وجماعات ، وبحسبان جنسهم ذكورا ، واناثا . وهذا كله يؤثر لا شك فى ممارساتهم التدريسية التى لا تنفذه مختلطة برؤاهم وتصوراتهم للتلاميذ وللتدريس ، ومشاعرهم نحو هذا، وأولئك . ولا شك أن تلك الاختلاف ليست إلا مجرد أدلة على منظومات خفية باطنة من القيم

تدريب المعلمين :

إذا أردنا أن نوجه التدريس وجهة ابداعية ، أو وجهة تتناول الإبداع، فإن هذا يقتضي أن تكون هذه الوجهة متضمنة فى برامج الإعداد فى الجامعات المعنية بتخريج المعلمين ، وأن تكون هذه الوجهة منصوصا عليها رسميا فى وثائق المناهج وبرامجها ، وأن تقدم لها التمويلات الخاصة اللازمة والكافية من قبل مصادر التمويل رسمية كانت أو أهلية . وكذلك فلابد من اعادة النظر فى برامج تدريب المعلمين ، وإعادة تأهيلهم من هذا المنظور ، وهم ممن فى الخدمة ، ويراد إعادة توجيههم نحو التدريس للإبداعية .

ويجب فى مثل هذا التدريب أن توسع منظورات المعلمين للإبداع،

بدلا من أن يظل -التدريب- محصورا فى مواد معنية كالفنون وبعض الآداب ، ومحوه ، أو حذفه من مواد أخرى . وأن نمحو من أذهانهم تلك الخرافات الشائعة عن الإبداع مما هو موجود لدى العامة من الناس .

وهناك حاجات ماسة جدا إلى تناول الإبداع فى كل مادة من مواد الدراسة فى المنهج كله ، إذ لا تخلو مادة ما من إبداع لكننا لا نزال مقصرين دون هذا التناول والاستيضاح ، وهذا ما يجب أن يقوم عليه إعداد المعلمين فى المستقبل ، وإعادة تدريب من هم فى الخدمة .

ولابد أيضا من زيادة وثاقة الصلات بين تنمية الإبداع وكافة جوانب المنهج المدرسي أهدافا ، ومحتوى ، وخبرات وأنشطة ، وتقويما .

ولا شك أن تدريبا على النحو الذي نشير إليه كفيل بمحو الأفكار الخطأ ، والتصورات المشوهة عن الإبداع فى المنهج والتعليم والتدريس، وعن سمات الموهوبين وخصائصهم ، وطبيعة العملية الإبداعية ، ومواصفات الأعمال المبدعة ، والعلاقة بين الإبداع والذكاء وكذلك العلاقة ، أو العلاقات ، بين البرامج التربوية والمواد المتاحة التى يمكن أن تكون معنية فى هذا الصدد .

التدريس للإبداعية :

إن التسامح بالمعرفة والمهارات الضرورية اللازمة هو السبيل الآمن لضمان أن يكون التلاميذ ، أو يكون منهم ، مبدعين بالوعي والممارسة الفاهمة لطبيعة المهمات التعليمية ضمن سياق المنهج وبحالة ، وفى التدريس ، وكل ذلك يتطلب حلولا مبتكرة ، ورؤى نافذة عميقة غير تقليدية ، ولا مكرورة .

ولابد من بعض المرونة فى التدريس للإبداعية ، ومن أهم مقومات تلك

المرونة ، توفير الفرص وإتاحتها ، وتوفير البدائل ، وتوسيع رقعة الاختيارات من بين تلك البدائل أمام التلاميذ والمعلمين على سواء ، وهذا ما أوصي به كثير من المعلمين الذين ينزعون نحو التدريس من هذا المنظور . وهذه المرونة فى التعليم هي التي تنمي لدى التلاميذ الشعور بالتملك ، وتزيد الوعي بالمهمات ، وتثبت ذات المتهم ، وتعوده تحمل مسؤولية الاختيار ، وتزيد من افتخاره بما ينجزه .

ومن الناحية النظرية ، لا العملية ، يدرك المعلمون أهمية الخلفيات الذهنية والأكاديمية اللازمة لمثل هذا التدريس ، لكن الأهم هو تضييق الفجوة بين ما يقال عن الإبداع ، وما يمارس فيه ، وإن كان هناك من المعلمين من هم مبدعون فعلا ، لكنهم شواذ ، أو قلة ، والقلة لا يقاس عليها ، والمطلوب ها هنا هو الجميع على أحسن تقدير ، أو الأغلب،فى أقل تقدير .

ومن لوازم التدريس للإبداعية ، زيادة أفهام المعلمين فى عمليات حل المشكلات إبداعيا ، وهذا يعيدنا إلى التركيز فى المنهج ، وفى برامج التدريب على تلك العمليات رسميا وعمليا ، أي قولا ، وممارسة ومن دون فجوات بين هذا ، وذاك ، حتى يمكن دفع الناس ، معلمين وتلاميذ ومجتمعات صوب الأحسن والأبدع والأكثر حيوية وتنوعا وتقدما من طريق التربية والمنهج والتعليم والتدريس ، لا من أي طريق أخر .

وقد مر بنا أن كثيرا من جهود المعلمين الحريصين على تنمية إبداعات تلاميذهم ، يقف دونه عقاب كثيرا وتحول دونها معوقات جمة تناولنا بعضها فى الفصل السابق ، وهناك منها ما هو فوق ذلك كله ، ومن ثم فلابد من الحرص على تيسير المجرى بإزالة ما يمكن للإبداعية ،

وفى تجديد اهتمامات عامة الناس ، والتلاميذ فى التربية الإبداعية التي هي السبيل إلى تجديد الذوات والمجتمعات .

إن إعداد المستقبل ، والإعداد له ، فرع عن تصورنا إياه . ومن لوزامه إعداد التلاميذ لذلك المستقبل الذي سيكون هو حاضرهم فى أزمنتهم . وهذا يلزمه أيضا مدى كبير من مجالات حل المشكلات ، ومن التواصل ، والمهارات العملية ، والخلفيات الأكاديمية النظرية والفرص اللازمة للتجريب والمحاولات فى ثقة ومن دون خوف ، ولا اضطراب.

وإن تلاميذنا فى حاجة الى مهارات لزيادة المعلومات ، ومراكمتها ، وإلى خبرات تعينهم فى التعقل باستخدام الأقيسة النظرية ، ولاستعارات والتمثيلات (التماثلات) النظرية .

ولا مناص من توفير أنشطة تعلم مشجعة اياهم على التخيل ، واستفار قدراتهم فيه ،ـ وعليه ، وتعرفهم إلى الانغماس فيه أيضا ، وإلى أقصى ما تسمح لهم به أوساعهم .

وليس من الانصاف أن نوسع على التلاميذ ، ولا نوسع على المعلمين . فالمعلمون النزاعون إلى الإبداع والتدريس له ، يميلون إلى التنويع فى الأساليب والطرائق ، وهنا لا معنى لإلزامهم طرقا محددة ، قد يضيقون بها ، أو يرفضونها ، ولابد من التوسعة عليهم فى تقييم تلاميذهم من أكثر من سبيل بدلا من سبيل تقليدي واحد عام .

وختاما ، وكما قلنا من قبل ، غير مرة ، إن الإبداع والإبداعية أمران مركبان معقدان ، وليسا بيسيرين هينين ، وفيهما حقائق متعددة لا تكاد تصى . والتربية لأجل الإبداعية يجب أن تصمم وتنظم وفقا لذلك التعقد ولتتناول القضايا كلها ، لا بعضها ،وهذا بدوره محتاج الى

مستويات راقية عالية من المهارات ، والبصائر المهلمة ، والحساسية ، والرؤيا النفاذة سواءأ من المخططين ، أم من المعلمين ، لأجل الحاضر، ولأجل المستقبل .

مصادر الكتاب

مصـــادر الفصـــــل الأول :

Weisberg , R.W. :

Aym an , I . :

Mitchell , E.,:

.

Parnes , S.J.:

Guilford , J.P.,

De Bono , G.A.,

Entwistle , N .,

Croix , F.I.M., and lockhart , R.S: Levels of processing framework for memory research , 1972 .

Holloway .C., : Cognitive psychology :

earning and Instruction , open university , 1978 .

Stein , M.I., : Macking the point , the Mews press , 1984 .

Osborn , A. F ., : Applied Imagination , Buffalo , NY,1993 .

Stein , M.I., : Creativity in genesis , the journal of creative Behaviour ,17 , no .1, 1983 .

Johnson - Laird , P.N ., : Ment al Mdels Cambridge university press - 1983 .

مصـــــــــادر الفصـــــــــل الثانـــــــــي :

Stein , M.I., : Person al communication , 1993 .

Best , D ., : Can creativity be taught ?. 1982 .

Gordon , W. J.J ., : Synectics , Harper and Row , N.Y.,1961 .

Besemer , S.p., and treffinger , D.J., : Analysis of creative products review and

synthesis ,. 1981 .
Jackson , P.W., and Messix ,S., : The person the product and the response : Conceptual Problems in the assessment of creativity , 1965 .
Webberley , R., and litt , l., : person ality and creativity , 1976 .
She kerjian , D., : Uncommon Genius : How Great Ideas are Born , penguin , 1991 .
Bruner , J. s ., : The creahe surprise , 1962 .
Kneller , G.F.J.,: Thinking : Directed , undirected and creative , 1982 .
-Gilhooly , K.J., : Thinking : Directed, undirected and creative , 1982 .
- Ama bile , T.M., : Social psychology of creativiry : a consensual assessment technique , 1982 , 1983 .
- Ropers , C.R., : Freedom to learn for 80'S , 1983 .
- Torrance ,E.P., : Rewarding Creative Behavior . 1965 .

مصادر الفصل الثالث :

Williams , F.E., : Reinforcement of originality , 1964 .

Eberle , R.F., : teaching for creative - productive thinking through subject matter content 1966 .

Cropley , A. J . , : creativity , 1967 . : More than one way of fostering creativity , 1992

Davis , G . A ., : creativity is forever , 1983 .

Maslow , A. H ., : motiviation and personality , 1954 .

Fabun , D., : You and creativity 1968 .

Mock , R ., : Education and imagination , 1970 .

Torrance , E . P . , : Guiding creative talent , 1962 .

-Environmental factors in creative function , 1961 .

- Mackinnon , D . W ., : The personality correlates of creativity : a study of American architects , 1962 .

- Storr , A . , : The school of Genius , 1988 .

- Shall cross , D . J ., : teaching creative Behaviour , 1982 .

- Bruner , J . S . , : the will to learn 1966 .
- McClelland , D . C . , : the calculated risk : an aspect of scientific performance , 1963 .
- Roe , A . , : psychological Approach to creativity in science , 1963
- Razix , T . A ., : Psychometric measurement of creativity , 1963 .
- Gardner , H ., : Multiple intelligences : the theory in practice , 1993 .

مصادر الفصل الرابع :

Hocevar , D ., : Measurement of creativity review and critique , 1981 .

Paul , R . W ., : the logic of creative and critical thinking , 1993 .

White , A ., : The language of imagination , 1990 .

Egan , K . , : Imagination in teaching and learning , 1992 .

Cohen , G., Eysenck , M . W . and le voi , M.E., : Memory : Acogintive Approach , 1986 .

Kearney , R . , : the wake of Imagination , 1988 .

Mcvicker Hunt , J ., : Experience and the development of motivation : some re - interpretation , 1960 .
Glasser , W ., : The quality school teacher , 1993 .
Walas , G , : the art of thougt , in P.E . Vernon (1970) creativity .
- Wason , P.C., : cognitive psychology : Learning and problem soliving , 1978 .
- Oches , R. E ., : Befare the Gateo of Excellnce : the Determinants of creative Genius , 1990 .
- Geschxa , H ., : visual confrontation - developing ideas from pictures , 1994 .
- Murray , H . G . and Denny , J . P ., : Interaction of ability level and interpolated activity in human problem solving ,1969 .
- Weisberg , R . W ., : Creativity : Genius and other myths , 1986
- Perkins , D . N ., : The mind's Best work , 1981 .
- Entwistle , N., : SSRC regional seminar on the PHD , 1987

مصادر الفصل الخامس :

Mead , M., : Male and female , 1962 .

Collings , J., and smithers , A., : person orientation and science choice , 1984 .

Helgesen , S ., : The femal Advatage : women's ways of leadership , 1990 .

مصادر الفصل السادس :

Erikson , A., : Pedagogisk - psychological problem - lararen kater om creative I skolan , 1970 .

Torrance , E . P ., : preliminary manual : I deal child checklist , 1975 .

Schaefer , C., : An Exploratory study of reacher's descriptions of the ideal pupil 1973 .

Ohuche , N .M ., : the ideal pupil an perceived by Nigerian (Igbo) teachers ans Torrance's creative person ality , 1986 .

Von oech , R . : A wake on the side of ths Head , 1990 .

Young , J. G ., : Negative space , 1982

مصادر الفصل السابع :

Tørrance , E . P . and myers , R . E . , : creative learning and teaching , 1970 .

Popescu - Neviano , p. and cretsu , T ., : study of teacher's creative abilities , 1986 .

Torrance , E . P . , :Mentor Relationships : How the Aid creative Achievement , 1984 .

Parnes , S . J ., : A facilitating kind of leadership , 1985 .

مصادر الفصل الثامن :

Geller man , S ., : Personnel and productivity , 1979 .

Ogilvie , E ., : creativity and curriculum structure , 1974 .

Gray and satterly , : formal or informal ?a reassessment of the British evidence , 1981 .

Pasx , G ., : styles ans strategies of learning , 1976 .

مصادر الفصل التاسع :

Lesgold , A . et al . : Experrise in a complex skill : diagnosing x - ray pictures ,1988 .

De Groot , A ., : perception and memory versus thought :some old ideas and recent

firdings , 19866 .

Land , G . T . , I ., : Grow or Die : the unifying principles of transformation , 1973 .

Crawford , R . P ., : the techniques of creative thinking , 1978 .

Van Gundy , A . B . , :techniques of structures problem solving , 1988.

A modular Approach to problem solving , 1984 .

مصادر الفصل العاشر :

Torrance , E . P . , : Nurture of creative talents , theory in to practice , 1963 .

Broad foot , P . , Osborn , M ., Gilly ,M., and Bucher, A ., : pereeptions of teaching : primary school teaher in England and france ,

مصادر الفصل الثاني عشر :

Land , G . T . L . and jarman , B ., : Breakpoint and Beyond , 1992 .

كشف محتوى الكتاب

الفصل السادس : اتجاهات المعلمين نحو ابداعية الطلاب :

الاتجاهات نحو الطلاب مرتفعي الإبداعية .

سمات الطلاب كما يفضلها المعلمون .

دراسة (تورانس) لاتجاهات المعلمين .

اتجاهات المعلمين البريطانيين .

ملخص الفصل السادس .

الفصل السابع : المعلمون وتيسير الإبداعية :

كيف يرى المعلمون ذواتهم .

مستويات صلات المعلمين بالإبداعية

ذوو الايجابية المتواضعة نحو الإبداعية .

ذوو الايجابية المرتفعة نحو الإبداعية .

تيسير الإبداعية :

مهارات العمل الجماعي .

الصفات الشخصية .

الصفات المعرفية .

الكبار الناصحون والإبداعية :

الروح المدرسية :

الالتزام المدرسي الكلي .

العلاقات بين المعلمين والطلاب .

ثقة المعلمين فى أنفسهم .

ملخص الفصل السابع

الفصل الثامن : المعلمون وتنمية الابداعية :

تصورات المعلمين بخصوص تنمية الابداعية .

مداخل تدريس الابداعية وتعلمها وتنميتها .

عوامل ترقية الإبداعية وترقيتها :

المهمات المثيرة للحماس .

مهارات التدريس .

استخدام الموسيقا والدراما التعليمية .

تشجيع الأسئلة .

تقديم الخبرات المباشرة .

إتاحة الاختيارات .

بناء الثقة .

التوقف عن المقاطعات والتدخل .

تبادل الأفكار بين المعلمين .

تأثيرات السلوك الذاتي للمعلمين .

ملخص الفصل الثامن

الفصل التاسع : نحو مزيد من تنمية الإبداعية :

حل المشكلات .

برامج تنمية الإبداعية :

برنامج جوردون :

برنامج (أوسبرون - بارنز) .

مدخل (شالكروس) .

الفصل الثاني عشر: مستقبليات التدريس والتعلم الإبداعيين:

المعلمون والمحاضرون والإبداعية .

أخذ تنمية الابداعية وأخذ الجد .

تجنب الانحيازات .

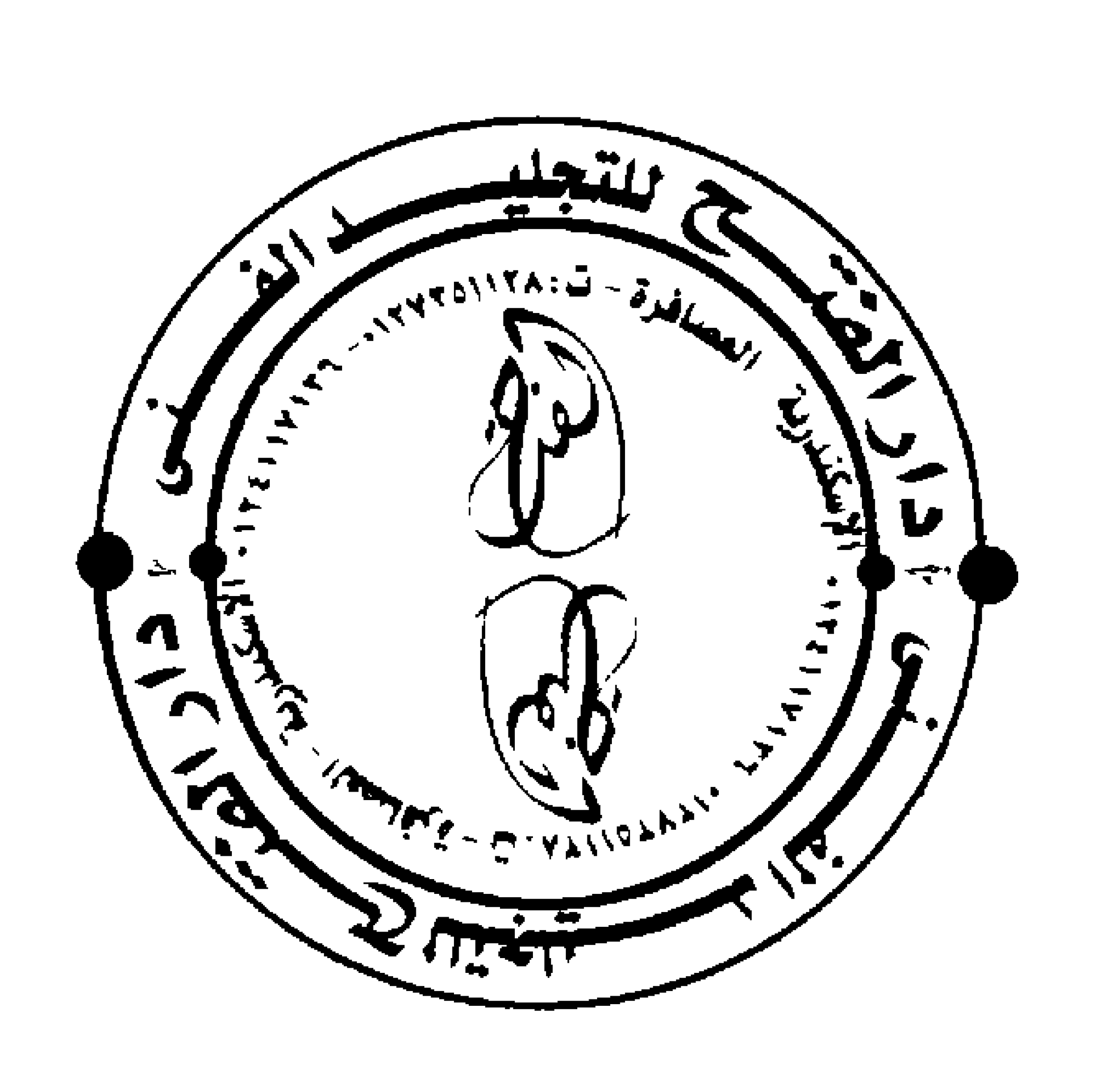
العمل المبدع .

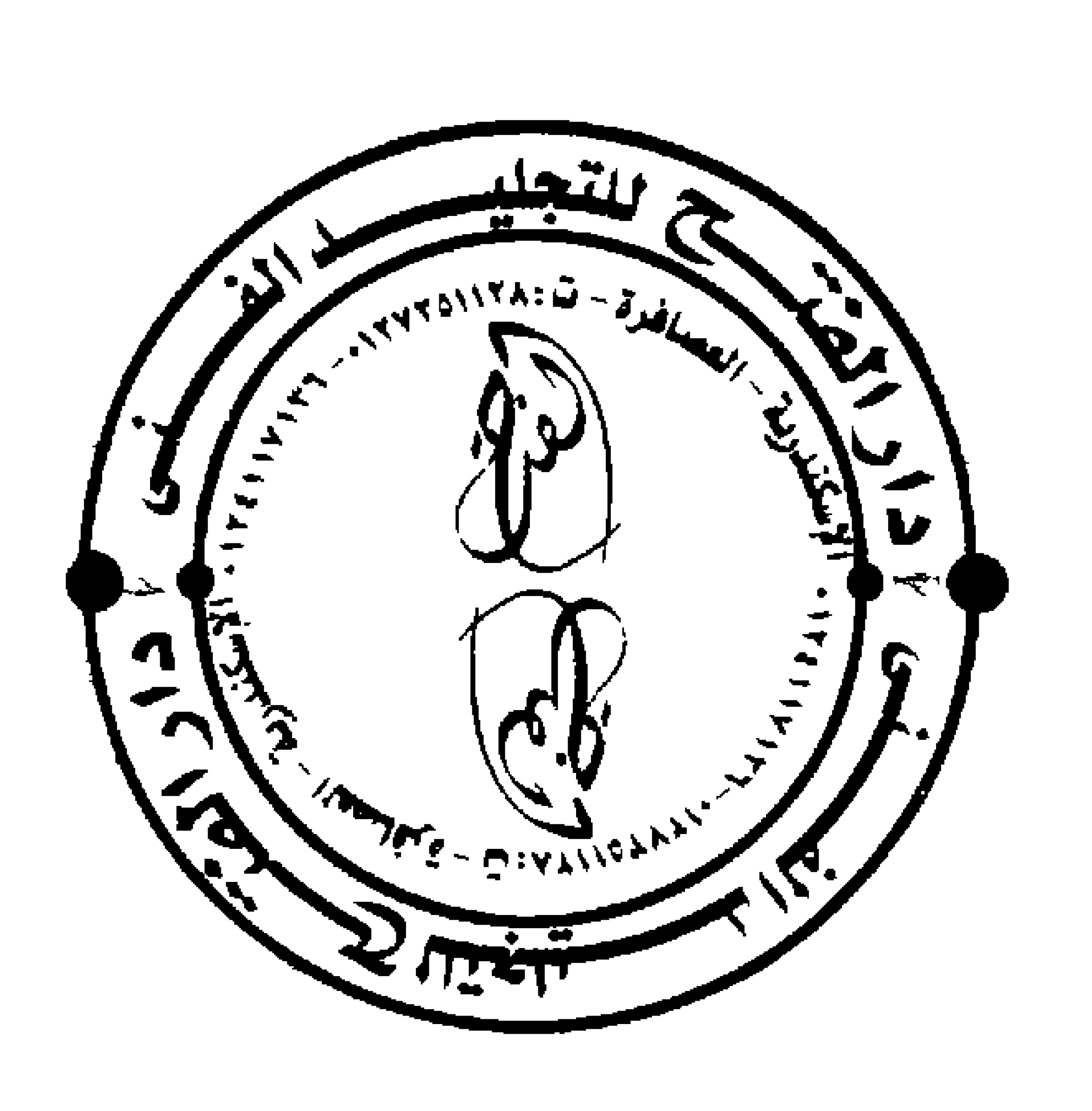
تدريب المعلمين .

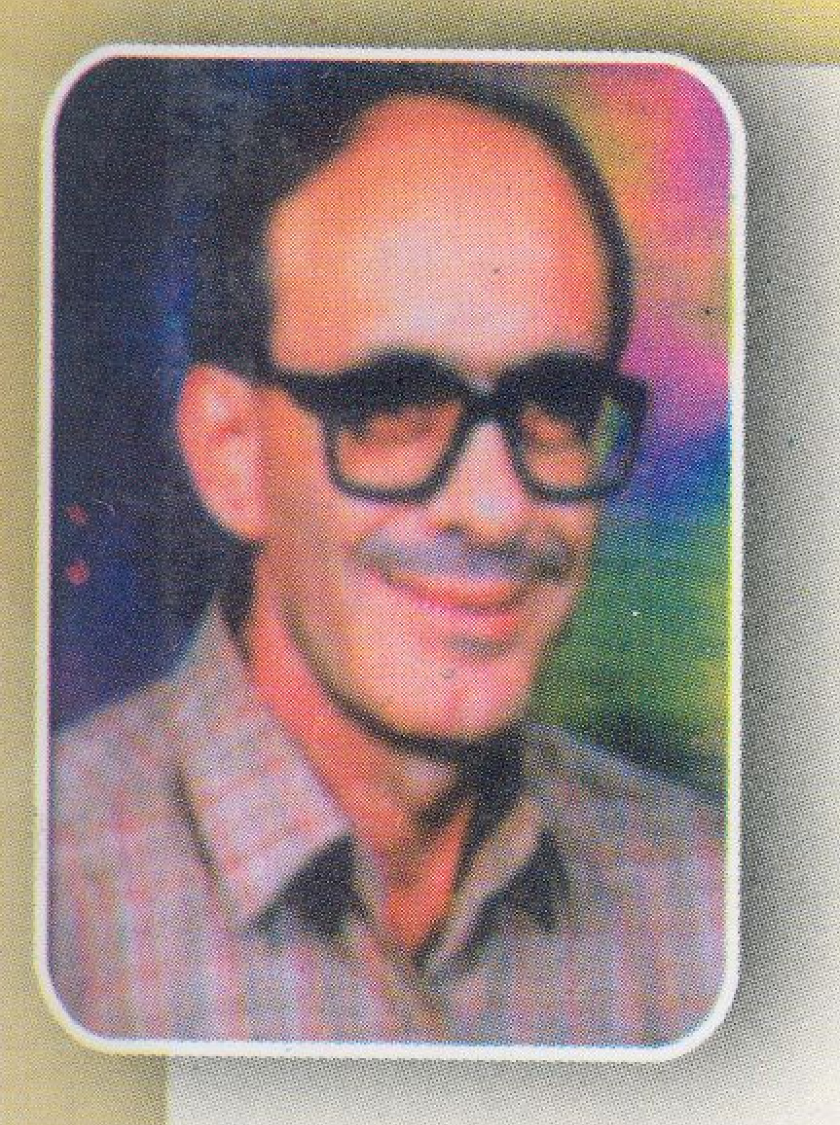
التدريس للإبداعية .

مصادر الكتاب

رقم الإيداع : ٢١٨٠٠ / ٢٠٠٧
الترقيم الدولى : I.S.B.N 977-388-179-2




دار الفتح للتجليد الفني



المؤلف في سطور :

- من مواليد كفر الشيخ ، إحدى محافظات جمهورية مصر العربية .

- حاصل على دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية .

يعمل أستاذاً مساعداً (مشاركاً) في كلية التربية في جامعة الإسكندرية .

- له ستة وعشرون مؤلفاً في التخصص العام (المناهج) ، والخاص (طرق تدريس اللغة العربية) .

- من تلك المؤلفات أربعة عشر مؤلفاً نشرت ، ونفدت ، وأعيد طبعها .

- وبقية المؤلفات طبعت ، وفي سبيلها إلى النشر تباعاً .

- له ثلاثة عشر ديواناً من الشعر مخطوطة .

- له ـ قيد التأليف ـ تفسير للقرآن الكريم تحت عنوان (ساعات في جنة القرآن العظيم) .

- له عدة مقالات في صحيفة الأهرام المصرية .

- أشرف على عدد من رسائل الماجستير والدكتوراه في كلية التربية في الإسكندرية .

- ناقش عديداً من رسائل الماجستير والدكتوراه في التخصص في جمهورية مصر العربية

وسلطنة عمان .

- اشترك عضواً في لجان تحكيم لترقية أعضاء هيئة تدريس في إحدى جامعات الأردن .

- أسهم في التدريس في سلطنة عمان والمملكة العربية السعودية .

